



Bruno Rajão

**DINAMIZAÇÃO CRÍTICA ATRAVÉS DO
ENSINO DE ARTES VISUAIS**

RELATÓRIO DE MESTRADO

ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

2012

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Bruno André Fernandes Rajão

DINAMIZAÇÃO CRÍTICA ATRAVÉS DO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação e na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto para obtenção do grau de mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário sob orientação do Professor Doutor José Paiva, Professora Doutora Maria Alexandra Costa e Professora cooperante Ana Paula Pires, na Escola Secundária da Trofa.

Professor Doutor José Paiva

Professora Doutora Maria Alexandra Costa

Professora cooperante Ana Paula Pires

RESUMO

Ao não se demonstrar indiferente à conjuntura sociopolítica/económica que acompanha os nossos dias, o presente relatório intitulado “Dinamização crítica através do ensino de artes visuais”, emerge do contexto de estágio intrínseco ao *Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário*, e é determinado pelo desassossego evidente na sociedade contemporânea a que se associa o relato ocasionado pela experiência de estágio.

Por outras palavras, este relatório consiste numa análise reflexiva, mediada pela experiência pedagógica conferida pelo estágio, em que se apreciam inquietudes provocadas pelo impacto da conjuntura atual na aplicabilidade do ensino de *artes visuais*, demais a mais, questionando o impacto da expectável função democrática das instituições educativas na formação de indivíduos criticamente consciencializados.

PALAVRAS-CHAVE

Análise, arte, artes visuais, conjuntura social, consciência crítica, criatividade, dinamização crítica, ensino, global, identidade, local, prática, reflexão, risco.

RÉSUMÉ

En refusant l'indifférence face à la situation sociopolitique et économique actuelle, ce mémoire intitulé "Dynamisation critique à travers l'enseignement d'arts visuels", émerge du contexte inhérent à la *Maîtrise en enseignement des arts visuels dans l'enseignement secondaire (de la sixième à la terminale)*. Ce rapport est déterminé par l'agitation manifeste dans la société contemporaine à quoi est associé le récit du stage.

En d'autres termes, ce rapport est basé sur une analyse réfléchie grâce à l'expérience pédagogique offerte par la pratique où l'on peut apprécier les préoccupations et l'impact de l'application actuelle des arts visuels et les questionnements liés à l'effet des attentes de la fonction démocratique des établissements d'enseignement dans la formation des individus avec conscience et faculté critique.

MOTS-CLÉS

Analyse, art, arts visuels, conjoncture social, conscience critique, créativité, dynamique critique, éducation, global, identité, proximité, pratique, réflexion, risque.

ABSTRACT

Not indifferent to social, political and economical conjuncture, this report entitled “Critical dynamic through the teaching of visual arts” emerges from the context of the internship that lies within the *Master in Teaching of Visual Arts for Teachers of the 3rd cycle of Basic Education and of Secondary Education*, and is determined by the unrest shown by contemporary society to which this report associates, through the internship experience.

In other words, this report is composed of a reflexive analysis perceived through the pedagogical experience achieved over the internship, where the concerns/issues provoked by the impact of the actual conjuncture in the teaching of *visual arts* are considered, questioning the expected democratic function of the educational institutions in the training of students as critical aware and self conscious individuals.

KEY WORDS

Analysis, art, visual arts, social circumstances, critical consciousness, creativity, critical dynamics, education, global, identity, local, practices, reflection, risk.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Paiva e à Professora Doutora Maria Alexandra Costa pelo apoio e acompanhamento prestado.

À professora Ana Paula Pires por todo o interesse, amparo e espírito colaborativo com que me presenteou ao longo de todo o estágio.

Logicamente, aos meus familiares mais próximos: Pai, Mãe, Irmão, Avô, Avó e Padrinho; por todas as razões que possam existir.

Porque a vida merece ser celebrada, ao Simão e à Maja por me divertirem quando eu dizia que precisava de ler, escrever ou estudar.

À Eva, pela dádiva da sua amizade e por se mostrar sempre disponível para ajudar, sobretudo nos momentos de maior angústia.

Ao Bruno, pela amizade e camaradagem.

À Angélica, por ter sido um prazer estagiar na sua companhia.

Ao Samuel e à Maela, porque de outra forma em vez de ter um *résumé*, teria um tiro no pé.

Ao Fred, pela *memória e destruição*.

Ao João!

Aos professores e aos colegas de mestrado.

Aos estudantes da turma 1206 e da turma 1108, na Escola Secundária da Trofa.

Aos amigos que não mencionei mas que sabem quem são.

E, embora pudesse fazê-lo, não vou agradecer a mais ninguém.

Basta de lamechice!

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	9
1.1. REFLEXOS DA CONJUNTURA SOCIAL: NA SOCIEDADE	11
1.2. REFLEXOS DA CONJUNTURA SOCIAL: NA ESCOLA	13
2. ENSINO DE ARTES VISUAIS	17
2.1. ARTE E ARTISTAS	17
2.2. VISLUMBRAR O ENSINO DE ARTES VISUAIS	21
2.3. IDENTIDADE, CRIATIVIDADE E RISCO	30
2.4. PARAR E OLHAR	37
3. DINAMIZAÇÃO CRÍTICA	45
3.1. F DE FALSO	45
3.2. CRÍTICA E SUBMISSÃO	47
3.3. SABER VER	49
4. CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO	52
4.1. COMO ESTAGIÁRIO	52
4.2. O ESTÁGIO	53
4.3. AS INFRAESTRUTURAS E A SALA DE AULA	54
4.4. PRIMEIRAS IMPRESSÕES	57
4.5. OS ESTUDANTES	60
5. CONFRONTO DE IDEIAS	65
5.1. (IN)DEFINIÇÃO E REFLEXÃO	70
6. PENSAR GLOBAL, AGIR LOCAL	73
6.1. ELABORAÇÃO CONCEPTUAL	73
6.2. ETAPAS E CALENDARIZAÇÃO	77
6.3. OS PROJETOS	80
6.4. APRECIÇÃO DOS ESTUDANTES	85
6.5. AVALIAÇÃO	88
6.6. APRECIÇÃO GLOBAL	90
7. O ESTÁGIO, O ESTAGIÁRIO E A EXTENSÃO ARTÍSTICA	91
7.1. OUTROS MOMENTOS	95
8. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	98
9. LISTA DE REFERÊNCIAS	103

ANEXOS EM CD:

01 Questionário

02 Proposta de Trabalho: Pensar Global, Agir Local

03 Apresentação: Pensar Global, Agir Local

04 Trabalhos e Exposição: Pensar Global, Agir Local

1. INTRODUÇÃO

A composição do presente trabalho intitulado *Dinamização crítica através do ensino de artes visuais* surge no âmbito do *Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário*¹ e congrega o corolário de reflexões fermentadas ao longo de todo o período letivo, a que se associa o relato ocasionado pela experiência de estágio na Escola Secundária da Trofa. Como preconizado no enunciado título, *dinamização crítica* e *artes visuais* serão termos frequentemente mencionados. De igual modo, serão referenciados vocábulos afins à formalização de críticas que se desejam conscientes e sustentadas, como *consciência*, *análise* e *reflexão*. Todavia, como não só de *dinamização crítica* subsistirá este trabalho, a narrativa presente despontará em grande medida de efervescências que emergem da reflexão íntima, sensível à conjuntura atual e a experiências que até então se demonstravam desconhecidas a alguém que ainda veste a indumentária de estudante e se transfigura gradualmente, num percurso repleto de sentimentos ambivalentes, no papel de professor.

No presente relatório, ao pretender abarcar importantes averiguações e análises bibliográficas para aprofundar a compreensão de fenómenos educativos, em particular na circunferência das *artes visuais* e em conformidade com a experiência de estágio, não pude contudo deixar de considerar o atual período de transformação convulsa. Assim, à narrativa do relatório de estágio foram acarretadas cogitações provenientes da forma como assisto às inconvenientes repercussões da conjuntura sociopolítica e económica que acompanha os nossos dias, inclusivamente no âmbito escolar e cultural.

Pelo contexto e pelo lugar que a escola ocupa na sociedade, observo que no espaço educativo se ambiciona proporcionar aos estudantes a oportunidade para desenvolverem importantes capacidades e ferramentas que os auxiliem para ultrapassarem com sucesso as infindáveis vicissitudes da vida. Porém, à imagem de uma sociedade que não é neutra e possui tiques normalizadores, ao mesmo tempo que a educação escolar diligencia transformar os estudantes em seres de personalidade singular e criativa, pode comprometer tacitamente este intento ao delimitar a expansão do criativo e do divergente segundo as conveniências do

¹ De ora avante *Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário* será referenciado na forma abreviada MEAV.

politicamente correto. Daqui emerge a premência para se desencadearem soluções e circunstâncias propícias ao desenvolvimento do pensamento livre: crítico e criativo; encarando-o como um dos principais meios para a resolução de problemas; chave para a sobrevivência nas constantes transformações da vida. Neste sentido, equaciono de que forma os professores adiante das incumbências curriculares do ensino de *artes visuais* poderão munir os estudantes com ferramentas válidas e relevantes para a vida.

Ao equacionar a escola pública como instituição social, coadjuvada transversalmente pelo ensino de *artes visuais* para veicular um importante papel no fomento do pensamento interdisciplinar: criativo, crítico e divergente; pretendo comprovar que independentemente do ciclo escolar onde as unidades curriculares de *artes visuais* se integram, assim como outras disciplinas relativas às linguagens expressivas e plásticas, para funcionarem como mais-valias, requisitam desde o berço fruir de liberdade para assentarem e se desenvolverem segundo as suas verdadeiras características. Ou seja, através de abordagens que declaram a proeminência das linguagens plásticas para fomentar moldes reflexivos de pensamento: que permitam experimentar, arriscar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, decifrar metáforas, especular, construir, formular hipóteses, dar forma a possibilidades, etc.; num pressuposto, mediado pela ação do professor que aspira persuadir o estudante a autonomamente desenvolver e valorizar o seu próprio método na aquisição de aprendizagens.

Igualmente, em defesa da subsistência do ensino de *artes visuais* face à conjuntura sociopolítica e a reformas curriculares, considero necessário encontrar relevância no conjunto de práticas e propostas ministradas, contextualizando-as no tempo e no espaço. Deste modo, no discurso do relatório de estágio, ao articular valores transversalmente manifestados pelo ensino de *artes visuais* pretendo sugerir possibilidades de *dinamização crítica* através de figurinos focalizados na resolução de problemas reais, ou espoletadas pelo olhar analítico, que se demonstrem proeminentes para a formação de indivíduos, ativos e conscientes.

Demais a mais, por intermédio das instituições educativas, a percepção das mais-valias dos contextos em que a escola se insere será algo a considerar se quisermos potenciar pela ação crítica formas de vida solidárias que promovam consciências concertadas para o desenvolvimento e a revitalização local. Por admitir ser

possível direcionar potencialidades artísticas ao desenvolvimento de intervenções criticamente consciencializadas com o tempo e o lugar em que vivemos, a extensão concedida pelo contexto de estágio, conferiu o espaço por excelência: de confronto, experiência, observação e análise; necessário para transportar cogitações preestabelecidas e para comprovar a importância de uma visão reflexiva em conformidade com o mundo atual. Assim, o texto sumariamente encetado pelo parecer íntimo da presente sociedade, em que se aprecia o impacto da conjuntura atual na aplicabilidade particular do ensino de *artes visuais*, é posteriormente direcionado ao relato ocasionado pela experiência de estágio, consistindo numa análise analogamente reflexiva e descritiva da prática vivenciada, em confronto com cogitações preestabelecidas, onde por fim são evidenciadas possibilidades de abordagens disciplinares aferidas em *propostas de trabalho*.

1.1. REFLEXOS DA CONJUNTURA SOCIAL: NA SOCIEDADE

Atualmente palavras como crise e recessão são chavões nos discursos dos principais governantes europeus, a mensagem recorrente não pode ser mais uniforme, todos nos alertam para os previsíveis dias difíceis de 2012, mas nenhum se atreve a afirmar que 2013 será um ano melhor. No nosso dia-a-dia a crise está presente em todo o lado, do amanhecer ao anoitecer, da oralidade informal a inúmeros meios de comunicação social, este é o tópico mais veiculado. Tememos que a persistência deste período particularmente difícil, mais do que um ciclo de decoro convulso perpetuado *ad nauseam*, se converta num modelo consensual e constante de (sobre) vivência.

A luta pelo poder e pelo capital sacrifica milhões de pessoas que sofrem as consequências de um mercado austero atestado de especulação. Na presente conjuntura de crise instalada, nomeadamente em Portugal e em outros territórios europeus, a amplificada necessidade de produção e dinamização económica não propicia otimismo ao comum e alarmado cidadão que incumbe na indispensabilidade de preterir o aconchego do consumo. Qualquer sintoma de estagnação ou recessão espoleta alarme e pânico. Assim, à medida que nos movemos, em pensamentos silenciosos, sucumbidos às palavras dos órgãos de comunicação social, acreditamos piamente viver numa das piores eras, num retrocesso subconsciente à idade das trevas e a caminho do cataclismo. Tememos a

epidemia da recessão mais do que qualquer outro contágio. Hoje a peste é o sistema. A peste é a sociedade. A peste é a humanidade. O futuro vislumbra-se negro, sobreviver evidencia a peste negra dos nossos dias.

Ao mesmo tempo que indivíduos de várias gerações se multiplicam em manifestações e aclamam em uníssono a construção de estados mais equilibrados e sustentáveis, a execução de um mundo melhor parece passar cada vez menos pela vontade dos sujeitos que constituem a maior parte da sociedade. Embora circunscrita ao modelo democrático, nomeadamente perante a conjuntura atual, dificilmente acreditamos viver numa sociedade expressamente justa ou livre. Nos “tempos interessantes” (Žižek, 2010) de hoje, *liberdade, igualdade e fraternidade* são conceitos a aguardar novas definições. Existe, talvez mais do que nunca, a consciência que de uma ordem ancestral nos são impostas regras e normas que determinam os nossos comportamentos e cujas medidas não se adequam a todos os tamanhos. Levam-nos a crer que atitudes idóneas, de esforço, são recompensadas, ao mesmo tempo que a negligência e a inércia são penalizadas. Todavia a apregoada meritocracia expressa-se tão falível como qualquer outro paradigma quimérico. Dificilmente se poderá acreditar piamente num sistema que se baseia no mérito pessoal, em vez de se basear na riqueza ou no estatuto social, se nos conturbados instantes da atual sociedade vemos com vulgaridade acontecer o oposto. Globalmente impulsionados pela combustão económica e onde implicitamente a máxima *olho por olho, dente por dente* rege atitudes de sobrevivência, diariamente qualquer serviço noticioso nos apresenta exemplos demonstrativos de que nem sempre os justos vencem, que nem sempre os vilões são fustigados, e que o crime pode até compensar. Hunter S. Thompson, incansável desmistificador do sonho americano, denuncia a normalização deste tipo de fenómenos, uma vez que “Numa sociedade fechada, onde todos são culpados, o único crime é ser-se apanhado. Num mundo de ladrões, o único pecado final é a estupidez”². O ato de emancipação do comum indivíduo em democracia é delimitado por falsas sensações, de poder e autonomia, orientadas pela ilusão da liberdade de escolha, inclusivamente para a eleição de governantes que a prazo conduzem as nossas ações em nome de um bem superior meramente metafísico;

² Retirado de THOMPSON, Hunter S. (2007) “Sem compaixão pelo Diabo... Jornalista torturado? Fuga para a loucura” em *Delírio em Las Vegas*. Lisboa: Texto Editores. 66.

em benefício de uma pátria abstrata, completada *por todos em geral e por ninguém em particular*. No topo desta hierarquia civil subsistem, tal cadeia alimentar, os melhores jogadores, não só porque conhecem as regras do jogo, mas também porque são exímios em as subverter em proveito próprio.

1.2. REFLEXOS DA CONJUNTURA SOCIAL: NA ESCOLA

Da escola esperamos o retorno de um investimento feito por governos, famílias ou individuais que pretendem ver as suas condições de vida – e também as de futuras gerações – melhoradas. Depois de décadas a fomentar a contínua alfabetização, com o crescente alargamento previsto ao término obrigatório do ciclo de estudos, desta feita até ao ensino secundário, durante muito tempo confiamos que o progresso dependia em grande medida do investimento feito na educação. Todavia, apesar de ser admissível conjecturar que com individuais elevados níveis de habilitação escolar consigamos contribuir, em conjunto, de forma perentória e superior para o aperfeiçoamento de uma sociedade que se deseja enriquecida, em Portugal, nunca antes a percentagem que compõe a taxa de desemprego refletiu tão elevado número de jovens letrados.

Enquanto no mundo social somos encarados como reflexo das nossas ações e no mundo laboral acreditamos ser, alegadamente, recompensados pelo trabalho que desenvolvemos, analogamente na escola confiamos ser recompensados pelo empenho com que estudamos; admitindo que este empenho se reflete futuramente no desenvolvimento de uma carreira. Todavia, à imagem da sociedade, ou de qualquer aglomerado populacional, também a escola não consegue ser sistemática e completamente justa.

No entanto, eticamente a escola pode demonstrar uma aparente equidade superior à patenteada pela sociedade, precisamente porque os critérios de apreciação, regidos pelo currículo nacional, pretendem-se tendencialmente homogéneos e declarados. Afiança-se que qualquer estudante poderá singrar academicamente, pois todos estão, à partida, colocados em igualdade de circunstâncias. Seja qual for o meio social do estudante, este terá possibilidade de ser bem-sucedido se cumprir os requisitos fundamentais para tal ocorrência. Porém, apesar do empreendimento escolar ambicionar imparcialidade circunstancial, a prática não é tão linear, antes de mais, porque os diferentes

contextos culturais e socioeconómicos são fatores determinantes (potenciadores/constrangedores) para o sucesso escolar dos estudantes. O *ser colocado* em igualdade de circunstâncias não pode ser desagregado do contexto. Sem querer questionar a eficácia do conteúdo do documento, esta ideia é particularmente evidente na *Revisão da Estrutura Curricular* de 26/03/2012:

“No desenvolvimento do currículo, assume particular importância a promoção da autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Estas aplicam o currículo e completam-no tendo em atenção os princípios gerais estabelecidos. A sua aplicação deverá adaptar-se às características dos alunos e das escolas. O ensino deverá acolher e criar condições a todos os alunos, tanto para colmatar dificuldades de aprendizagem como para desenvolver as suas capacidades. Pretende-se também que em cada escola se valorizem as experiências e as práticas colaborativas que conduzem à melhoria do ensino”

A escola é meio privilegiado para a transmissão de conhecimentos, reconhecemo-la dogmaticamente na pretensão por formar melhores indivíduos e conseqüentemente melhores sociedades, ou ainda, em mútuo acordo, formar indivíduos em função das necessidades sociais, fornecendo aos jovens os instrumentos necessários para, no futuro, se desenhencilharem no *mundo*. Conseguir antecipar e precaver as “ameaças que pairam sobre o destino das gerações vindouras” (Baptista, 2005: 39) promove o compromisso ético ilustrado pela ambição de se assegurarem estratégias de amadurecimento, de responsabilidade, e de pensamento crítico para que os estudantes de hoje, no futuro sejam atores capazes de “fazer a diferença no tempo” (idem). O futuro é porém longínquo e hoje, que vivemos *tempos interessantes*, ansiamos antecipar as respostas a desafios que, na prática, apenas deviam concretizar-se posteriormente. Todavia como não é fácil jogar em antecipação, ou seja, apurar hoje quais as ferramentas que serão úteis amanhã, importa desenvolver estratégias relevantes que possibilitem aos estudantes assimilar competências que posteriormente lhes sejam realmente vantajosas para que no futuro se possam desenhencilhar autonomamente.

O espaço educativo constitui um espaço sensível de construções carregadas de intencionalidade. Construir o futuro, fazer a diferença no tempo e tornar o mundo um lugar mais justo é uma ação patenteada pelas ações do presente. São professores e estudantes os sujeitos privilegiados neste processo evidenciado pela proximidade de afetos, pela interação dialógica, e pela sensibilidade para

compreender o que é exposto a partir do interior de cada um de nós. O papel do professor como intermediário, respeitando a individualidade, subsiste na capacidade de fomentar nos estudantes espírito crítico/autocrítico, criativo, autónomo, para que compreendam e desconstruam o mundo que os rodeia. Uma “das tarefas da educação está precisamente aí, no ensinar a aprender” (Baptista, 2005: 47), pois o estudante não é um mero recetor, e desta forma como exalta Jorge do Ó (2007: 116) devemos valorizar o que o estudante é capaz de construir e incrementar processos educativos que lhes permitam construir várias formas de conhecimento; aprender a dominar técnicas e processos construtivos que não se tornem obsoletos tão rapidamente como a simples reprodução de conteúdos formais/teóricos em testes e exames.

Hoje, como aponta Martha Nussbaum (2010) para além da crise económica, arriscamos uma crise desacompanhada, que se poderá demonstrar muito mais prejudicial para o futuro da democracia: “a crise planetária da educação”. Na vida, a memorização factual e padronizada comumente usada pelos estudantes como formula para sucesso não é suficiente, precisamos de conhecimentos que se baseiam no real e é questionável se da escola estamos a conseguir estabelecer a articulação proeminente dos conteúdos programáticos para o cosmos do nosso quotidiano.

Na aprendizagem e maturação do indivíduo importa não só o desenvolvimento intelectual mas também o exercício sensível, crítico, prático e sustentável. O desenvolvimento de estratégias para que os estudantes se possam expandir como indivíduos conscienciosos, capazes de escolher e elaborar as suas próprias ferramentas, impõe que haja uma ligação profundamente imbuída na realidade. Ao conhecer o contexto que nos abarca é possível fomentar o despertar de consciência crítica sobre nós próprios, sobre o meio em que vivemos e sobre a identidade cultural que nos é intrínseca. É também indispensável aprender a saber adequar a resolução de problemas consoante as ferramentas disponíveis, não cingindo a ação a uma única solução – a mais ortodoxa e politicamente correta – quando na verdade nem sempre teremos todas as ferramentas necessárias à mão para responder, em tempo útil e de forma eficiente, a cada dificuldade. Com efeito, para cada obstáculo existem inúmeras possibilidades de resolução, e unicamente

através da prática se torna possível percorrer caminhos cada vez mais curtos e eficazes.

2. ENSINO DE ARTES VISUAIS

2.1. ARTE E ARTISTAS

Apesar de ser possível encontrar a definição para *arte* em dicionários, enciclopédias e publicações semelhantes, a conceção é constantemente exemplificada com auxílio a um ainda superior número de indefinições. Não estranhámos a ambiguidade destas indefinições, na verdade, o senso comum, possivelmente desde a modernidade, popularizou o termo anunciando-o por características e vertentes tão díspares como desaforadas mas igualmente divergentes e fora do comum. Contemporaneamente à definição do que é arte ou artístico, está também subconsciente e intrinsecamente associado um tipo subcultura erudita que se distancia da prática de quem domina um saber ou um ofício útil ao quotidiano. Segundo Arthur Efland (2005) a elevação da expressão artística a um nível considerado mais alto e elitista provocou o isolamento das belas-artes do resto da sociedade. Neste pressuposto, distante das práticas ancestrais transmitidas de geração em geração pela cultura popular, hoje “a palavra ARTE assusta. Ou pelo menos mete algum respeito” (Dionísio, 1997: 5). Há muito que nos habituamos ao domínio da existência de uma elite artística, seja nas artes plásticas, na literatura, no cinema, entre tantas outras formas de expressão maior, que além dos executantes engloba no seu novelo: promotores, comissários, curadores, mediadores, entre inúmeros profissionais.

Partilho, todavia, da opinião de Efland (2005) quando afirma que “o propósito da arte não mudou com a mudança para o pós-moderno”. Todas as transfigurações e transformação na arte, como na vida são reflexo de efervescências sociais, do real. São mutações que acontecem ancestralmente desde a altura “quando os seres humanos primeiro começaram a usar as palavras, signos e outras formas simbólicas de representação para significar suas experiências e compartilhar os significados possíveis” até hoje. E nós, humanos, “por natureza fazedores de cultura” (idem) continuaremos a (re)criar e a afirmar símbolos, ícones e outras representações como forma de conferir sentido às inquietações que nos preenchem, e em suma que nos fazem refletir sobre a nossa existência.

Em relação aos executantes, se antigamente, não há muito tempo, quem possuía um ofício era encarado como artista, podendo até, dependendo da propensão para

desempenhar e ensinar determinada atividade, ser mestre da arte, habilidade, ciência, talento ou ofício que dominava, hoje há um fosso declarado entre o artífice operário e o artista erudito. A este último basta-lhe conceber em teoria, não precisa dominar qualquer prática. Exemplificando, não raras vezes o produtor de arte, o autor da obra, é apenas quem delega e são meros operários, os que dominam a prática, que dão vida às ideias e à criatividade de uma concepção distante.

E da arte muito é recitado como se de uma cartilha se tratasse: exclamam que nos faz sonhar, que completa o olhar sobre o mundo, que auxilia no estudo da matemática, que estimula e que expande a capacidade de abstração. Dizem que a arte nos circula pelo sangue, que atravessa os sentidos, sejam eles cinco ou seis. Dizem que o mundo não faria sentido sem arte, que não viveríamos sem arte, “dizem que a arte nos faz bem, que nos cultiva o espírito, que nos abre horizontes, que nos conduz no processo de olharmos para o mundo com outros olhos.” (Assis, 2011: 4) E apesar de todas características formais ou abstratas e das respectivas valências técnicas com que nos presenteia, “a arte em si mesma não faz coisa nenhuma” (idem) nem precisa de o fazer. Porém, Thomas Hirschhorn discordaria em absoluto da ideia de a arte não servir para coisa alguma, uma vez que define a sua atividade como artista desta forma:

“Sou um artista, um trabalhador, um soldado. (...) Quero enfrentar o mundo à minha volta, quero permanecer atento e lúcido. (...) Tenho vontade de dar forma às coisas. Dar forma é o meu compromisso enquanto artista. A arte é para mim uma ferramenta, uma ferramenta para conhecer o mundo, uma ferramenta para descobrir a realidade, uma ferramenta para viver a passagem do tempo.” (Hirschhorn, 2005)

É precisamente diante a perspectiva de artistas como Hirschhorn (2005) que admitem a funcionalidade da arte, encarregada tanto por entreter o mundo como por funcionar como ferramenta para enfrentar a realidade, que é possível acreditar na potencialização artística como veículo mediador, instrutor e insubmisso. Nisto pactuam fenómenos de manifestações contemporâneas como a arte pública, a *street art*, assim como outras parcerias mais ou menos utilitaristas e sustentáveis que associam artistas plásticos, *designers* e arquitetos a populares, que se desdobram em trabalhos compreendidos em contextos quotidianos/locais, como refere Teresa Eça:

"Artistas contemporâneos e/ou educadores e professores estão trabalhando em projetos sociais sem autoria, em bairros desfavorecidos, com populações de risco, com pessoas especiais, com presos, com doentes, com crianças, com adultos retomando o papel do artista xamã, providenciando experiências de conhecimento de si e do mundo através da arte. Esses artistas escapam às definições do mercado da arte elitista." (Eça, 2010: 17)

O também paradigmático artista parisiense JR, desenvolve um trabalho impar através do *paste* monumental, com o intuito de fazer da rua um espaço de confronto e exposição. Notabilizado sobretudo pelos retratos que afixou, em intervenções nas favelas do Rio de Janeiro e Kibera, onde colocava a mulher no devido papel de heroína, e no muro da Cisjordânia onde confrontava israelitas e palestinos ao afixar rostos de ambas as nacionalidades, *face to face*, e em ambos os lados da divisória. É um dos rostos proeminentes na contemporaneidade artística, particularmente na *street art*, ao questionar sistematicamente o contributo da arte no mundo e de que forma poderá a arte atuar para remodelar mentalidades: "The more you go to places like Kibera, the more you realise that the people don't understand you (...) Food is their first need. They don't do art just for the love of art. It has to make sense" (JR, 2011). Como descreveu José Almada de Negreiros, se o idioma é a instrução dum povo e a arte a sua educação³, abarcar no sentido e significado da obra conceitos facilmente perceptíveis pelas populações/comunidades e pelo público em geral, atendendo que a obra de arte só existe quando é contemplada, não lhe retira grandeza ou erudição. A este pressuposto apontam as palavras que Hirschhorn transmitiu a Parkett:

"Respeitar o público significa reduzir a distância entre a obra do artista e o público de um modo extremamente rigoroso e preciso. Significa trocar ideias e posições, discutir. As informações sobre a obra do artista têm que ser niveladas por cima, para alcançar o indivíduo. Isso é vontade de incluir pessoas e não de excluir pessoas." (Hirschhorn, 2002)

Assistimos, com o auxílio da difusão cibernética, à proeminência de ações e expressões que se preocupam por reduzir a distância que desagrega as visões de artista e espectador, propiciando a inclusão, a compreensão pela obra/manifestação artística e o respeito mútuo entre sujeitos. Falamos de "soldados", por exemplo, como Blek le Rat, Banksy, os gémeos, JR, BLU, assim como dos portugueses ±MAISMENOS±, VHILS e ADRES, todos artistas plásticos oriundos

³ "O idioma é a instrução dum povo. A arte é a sua educação", expressão atribuída a José Almada de Negreiros que pode ser lida na estação do Metro de Saldanha, em Lisboa.

da marginalidade, da contracultura, cujo valor lhes é agora declaradamente reconhecido pelo *mainstream* do panorama cultural. Todos começaram por atuar criticamente na rua e apesar de hoje, em parte, absorvidos pelo sistema que satirizam, subvertem-no ao mesmo tempo que insistem em incomodar e contestar quem gere o poder monetário, e continuam a propagar interrogações críticas que suscitam empatia com a insatisfação popular. As abordagens destes artistas são reflexo dos conflitos patentes na sociedade, fruto de reflexões críticas que predispõem à elaboração de abordagens com resultados criativamente reflexivos (Freedman, 2010: 10). Naturalmente não serão exclusivamente artistas trajados à “soldado”, quem vão produzir transformações significativas na sociedade, não se pode esperar da sua ação o fomentar duma nova ordem mundial, mas com certeza que têm uma palavra a dizer. Ao interrogarem o adquirido como inexorável, fazem-nos ponderar se o mundo que conhecemos realmente tem de ser assim. Em nos sugerirem este tipo de pensamento, as respostas que vamos esquadriñar e alcançar, de alguma forma nos instruem. Esse será um manifesto contributo para a transformação.

Contudo, ambicionar responder à velha questão do que é Arte, ou fazer arte, seria como dissertar sobre o sentido da vida e ensaiar tal resposta conferiria um desmedido desvio ao propósito deste discurso. Indagar sobre conceito tão ambíguo, recheado por um número superior de indefinições a definições é uma tarefa certamente ambiciosa mas igualmente intrincada. Do resultado da averiguação deste termo não resultaria mais do que uma enunciação opinativa ou até especulativa. Talvez demasiado abstrata ou inócua. Existirá sempre lugar ao contraditório e é questionável a necessidade para se designar rigidamente um termo que é parte integral da natureza íntima de cada um e como tal, por se tratar de parecer pessoal, de definição mutável.

Não será fácil encontrar algo de lúcido que provenha de forma de expressão tão singularmente humana que Wilde anunciou ser completamente inútil e contudo, acrescento, paradoxalmente repleta de sentidos. Wilde não conheceu Duchamp, nem Warhol nem tão pouco Banks... y, cujas profícuas obras, tecnicamente distantes do sublime sorriso de Mona Lisa, ou da expressão dos Burgueses de

Calais, são todas elas *superfície e símbolo*⁴. Por vezes odiadas, mas frequentemente admiradas por afinidade à subversão da (des)contextualização provocada pela utilização de símbolos e artefactos do nosso quotidiano em espaço expositivo – legitimado ou apropriado. Todas estas e outras obras, inócuas ou imbuídas de sentido crítico e ironia, refletem de igual modo o tempo das mãos que as produziram, num marasmo ambíguo e inconsequente. Expressam a opinião de quem as fez e de quem as observa... E as interpreta. A arte poderá ser inútil, poderá jamais contribuir para salvar a humanidade, todavia é expressão visceral, volátil, infatigável e inconformada que transmite a contemporaneidade latente em cada momento da existência humana.

Assim, de acordo com o contexto académico adjacente ao estágio curricular, mais do que refletir em torno da definição de arte, sufocada por conceitos dúbios e múltiplas interpretações, importa apurar a utilidade de um ensino vocacionado através das artes, das suas várias abordagens, e até questionar as razões que fazem a arte estar presente nas escolas (se realmente está) nomeadamente no ensino público.

2.2. VISLUMBRAR O ENSINO DE ARTES VISUAIS

Perante um país amedrontado por ríspidas reformas impostas pela atual conjuntura, alegadamente será inexequível considerar a cultura (dita erudita) e nomeadamente as artes (plásticas/visuais) como prioridades oficiais. Efetivamente só por si a cultura não alimenta, pode ser até supérflua. Nesta perspectiva as artes são também, não raras vezes, vistas como redundantes, e assim:

“As Humanidades e as Artes perdem terreno sem cessar, tanto no ensino primário e secundário como na universidade, em quase todos os países do mundo. Considerados pelos políticos acessórios inúteis, numa época em que os países têm de desfazer-se do supérfluo para continuarem a ser competitivos no mercado mundial, estas disciplinas desaparecem em grande velocidade dos programas letivos, mas também do espírito e do coração dos pais e das crianças” (Nussbaum, 2010: 60)

⁴ “Toda a arte é, ao mesmo tempo, superfície e símbolo./ Aqueles que descem além da superfície fazem-no com risco seu./ O mesmo sucede àqueles que lêem o símbolo./ É o espectador, e não a vida, que a arte realmente reflecte” (Wilde, 1975: 6).

Os atuais desenvolvimentos político-sociais preconizam o reflexo deste pensamento. O mais recente governo prescindiu do ministério da cultura e inevitavelmente, como o ministério da educação assentará a legislatura em contidos orçamentos, o ensino de *artes visuais* será, porventura, e sem defesa, um dos elos mais fracos neste definhamento, de resto esta é inclusivamente ilação que se pode retirar do figurino expresso pela Revisão da Estrutura Curricular (26/03/2012) que suprimiu a *Educação Tecnológica* no 3.º ciclo e fragmentou a *Educação Visual e Tecnológica* do 2º ciclo em duas disciplinas com programa próprio.

Mas recuando um pouco mais, anteriormente outra reforma curricular havia acordado a substituição de *Trabalhos Oficiais* (3.º ciclo) e de *Trabalhos Manuais* (2.º ciclo) pela *Educação Tecnológica*, e pela *Educação Visual e Tecnológica*, respetivamente. Esta medida repercutiu emagrecimento do que eram duas disciplinas e três professores em uma única unidade curricular articulada por dois docentes (par pedagógico). E embora os *Trabalhos Manuais* se circunscrevessem apenas ao 2.º ciclo do ensino básico, a *Educação Visual e Tecnológica* é igualmente descendente da *Educação Visual*, unidade curricular que existia em ambos os ciclos e que se lecionou (pela última vez) exclusivamente no 3.º ciclo.

Logo à partida, se atendermos à denominação das disciplinas do anterior currículo, casos específicos de *Trabalhos Manuais* e *Trabalhos Oficiais*, podemos arriscar anunciar que estas unidades curriculares enfatizavam sobretudo práticas e manualidades, e porventura por se desdobrarem em inúmeros exercícios técnicos, menorizavam conceptualizações teóricas e reflexivas aprofundadas, que no entanto poderiam ser fomentadas paralelamente e com maior ênfase em *Educação Visual*. De facto, numa breve consulta a antigos manuais escolares correspondentes a estas disciplinas é verificável que as manualidades, mas também a observação, eram em grande medida o fio condutor dos conteúdos programáticos, a que se aliavam conhecimentos técnicos e oficiais, manifestando um conjunto de conteúdos assentes na resolução prática de problemas, que hoje poderiam ser conjecturados como proeminentes à implementação de ideias em prol do aclamado desenvolvimento sustentável.

Considerando a fase preliminar que o ensino básico confere à iniciação de práticas expressivas, existe um leque considerável de conteúdos de tons oficiais e

metodológicos: criatividade, observação, experimentação, moldes reflexivos de análise e pensamento, instrumentalização adequada de ferramentas e utensílios, noções compositivas e reativas de matérias, etc.; que podem ser trabalhados basilarmente em âmbito interdisciplinar sem se pretender instruir para as artes, mas através das artes, que analogamente fomentam o desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas, e contribuem no auxílio para a resolução sustentada de problemas concretos, não só no imediato, mas sobretudo ao longo da vida.

Com efeito, neste momento em que a promoção teórica fragmenta disciplinas e relega para segundo plano a relação com a indissociável técnica, prática manual e oficial da condição artística, parecemos caminhar no sentido inverso. Embora exista lugar a uma unidade a determinar autonomamente por cada estabelecimento de ensino – a denominada *Oferta de Escola* – a supressão da *Educação Tecnológica* no 3.º ciclo, pode significar o interromper do desenvolvimento sequencial de capacidades práticas e técnicas úteis a uma futura especialização. Atendendo que o próprio conteúdo do documento da *Revisão Curricular* alude à “atualização do leque de opções da formação específica, no Ensino Secundário, tendo em conta o prosseguimento de estudos e as necessidades do mercado de trabalho” e ainda ao “reforço e melhoria das ofertas vocacionais e profissionais”, se considerarmos uma lógica de continuidade, o abandono da área tecnológica no 3º ciclo possui algo de paradoxal, com implicações incertas a aferir posteriormente no ensino secundário.

Quando eram objetivos da *Lei de Bases* (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto) “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética” – art. 7º, c) – promover “a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa com respeito pela realização autónoma da pessoa humana” – art. 8º, 3 c) – e ainda se admitia a possibilidade de em escolas especializadas do ensino básico se poder reforçar “componentes de ensino artístico ou de educação física e desportiva” – art. 8º, 4) – com a nova revisão curricular o percurso parece enviesar para o sentido oposto. O que assistimos hoje com a dissolução da *Educação Visual e Tecnológica*

em duas unidades curriculares e a supressão da *Educação Tecnológica* no 3.º ciclo trata-se, em cerca de duas décadas, de um novo e progressivo emagrecimento de professorado especializado, assim como de carga horária destinada ao desenvolvimento de práticas e expressões. A este propósito, e novamente, no que concerne à *Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário*, o parecer emitido pelo *Conselho Nacional de Educação* (Diário da República, 2ª série, nº 48, 7 de março de 2012) refere que a nova revisão ao reforçar a carga horária destinada ao evocado “conhecimento estruturante” por meio de “disciplinas essenciais” – língua portuguesa e matemática – aperreia – no 3º ciclo – a educação artística, tecnológica e física a meros 19% de ocupação horária.

A eminência da parcelização da área artística e tecnológica em duas disciplinas, a supressão da educação tecnológica, o desinvestimento nas componentes não-curriculares, tudo isto confirma o paradigma que conduz à edificação de fronteiras entre diversos conhecimentos. Fernando Hernández recentemente mencionou que “aprender é construir redes de relações” (Hernández, 2012: 50) e por essa razão defende a passagem “de um curriculum fragmentado para um curriculum integrador” (ibidem: 54), contudo o currículo português aparenta estar a ser compartimentado numa distribuição de conhecimentos que repele a interdisciplinaridade, o lugar ao pensamento criativo e crítico, assim como a harmoniosa articulação, em diferentes disciplinas, de conteúdos e objetos de estudo afins.

Um dos problemas apontados por Efland (2005) no que concerne o desejo desenfreado pelo progresso, manifestado pela cultura contemporânea do ocidente, reside no privilégio que é dado ao pensamento científico enquanto verdade absoluta, o que dá margem à filosofia materialista para negar qualquer possibilidade de expansão ao lado espiritual e imaginativo na natureza humana. Análogo a *um martelo que tende a ver todos os problemas como um prego*⁵, com demasiada abstração correremos o risco de formar protagonistas, que conjeturam uma sociedade oposta ao desejável: de consumo irrefletido, acelerado e descartável. E como a plenitude do que é determinado basilarmente nos primeiros ciclos através de transfigurações programáticas contingentes a todas as disciplinas,

⁵ Do original “If you only have a hammer, you tend to see every problem as a nail”, frase atribuída a Abraham Maslow.

e analogamente às unidades curriculares da área artística e tecnológica, fazem-se comprovar invariavelmente nos ciclos mais avançados, interessa por esse motivo numa altura que se determinam novas reformas curriculares, refletir as repercussões destas medidas no desenvolvimento psicomotor dos estudantes, nomeadamente – relação teoria-prática, com especial ênfase no *curso científico-humanístico de artes visuais* do ensino secundário.

María Acaso (2009) diria que *a educação artística não são manualidades* mas com efeito também as são, principalmente quando conciliadas com ideias e estratégias de trabalho. Executar, aprender a fazer, é a aplicação prática da especulação, uma relação que subsiste em conformidade. António Nóvoa (2007: 11) exemplifica os efeitos indesejáveis da separação da teoria da prática evocando uma “referência de John Dewey a uma escola de Chicago na qual se ensinava a nadar através de exercícios vários, sem que os alunos entrassem dentro de água”, onde “um dia alguém perguntou a um destes jovens o que aconteceu no dia em que se lançou à água. A resposta veio pronta: “Afundei-me”. Ao que acrescenta “não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer”. Também Jorge do Ó declara que a escola de hoje não fornece “técnicas e hábitos capazes de gerar e sustentar uma escrita criativa” (Ó, 2007: 111), pois a esmagadora maioria das “nossas aprendizagens têm como base a leitura” (idem) um processo de mera receção. Este tipo de ensino não afeta somente a escrita, mas toda uma esfera criativa e motora. Colocar ferramentas nas mãos dos estudantes e incentivá-los a resolver problemas é proeminente para o desenvolvimento, não apenas intelectual, mas também para a idoneidade física e para o desembaraço criativo em tarefas práticas do nosso quotidiano.

Num momento em que a teoria se sobrepõe à prática ignorando frequentemente o efeito colaborativo desta duas valências e sob o risco do progressivo extravio das artes no currículo escolar, é vital que os professores relacionados com as *artes visuais* estejam dispostos a elaborar e a reestruturar práticas e modelos de atuação. Para assim se evitar a não desejável – e mesmo que não intencional – marginalização das *artes visuais* no seio escolar, é preciso afirmar o enorme leque de capacidades e qualidades criativas, e os professores são protagonistas essenciais para o desenvolvimento, adiante da incumbência curricular definida

pelo estado, de propostas de trabalho ou unidades didáticas que se mostrem relevantes para o desenvolvimento dos jovens estudantes.

Diz John Steers que as artes podem contribuir para a “compreensão cultural, consciência crítica, antirracismo e equidade” (Steers, 2008: 7). que as artes podem fomentar as qualidades criativas e o desenvolvimento de consciência crítica. Porém para esta expansão surtir efeitos é desejável “olhar para as artes e torná-las mais relevantes para os jovens e para a sociedade em geral.” (idem). Se é verdade que “a energia e o entusiasmo dos jovens aumentam numa atmosfera de envolvimento activo nas artes” (Bamford, 2007: 11) nos dias de hoje e perante a atual conjuntura político-social, na defesa do ensino artístico na escola pública, não podemos evidenciar as práticas artísticas nos programas curriculares por mero acaso, aplicando-as como meras ações irrefletidas. E embora discorde completamente que o ensino de *artes visuais* seja vislumbrado como artifício, este fenómeno ocorre com tanta frequência – sobretudo nos primeiros ciclos em que se assentam propostas de trabalho para obtenção de resultados em função de espetáculos visuais: decorativos ou festivos – que até se apossa como vulgar. Refere Elliot Eisner acerca disto:

“As artes e o talento artístico, enquanto fontes de práticas educacionais melhoradas, são consideradas, na melhor das hipóteses, um retroceder, um tribunal de última instância, algo a que se recorre quando não há ciência para fornecer direcção. Acredita-se que nenhuma área que procure a respeitabilidade profissional pode depender de tal princípio indigno de confiança.” (Eisner, 2008: 6)

Então, na escola, o ensino de *artes visuais* existirá como qualquer outro objeto de estudo, embora encarado de forma distinta, vergado a uma aparente competição desigual, pois não será mais importante do que saber matemática ou dominar a língua portuguesa. Porventura não será mais importante do que aprender uma língua estrangeira, história, ciência, geografia ou, presumivelmente exercitar o corpo em educação física. As unidades curriculares de base artística no contexto escolar não serão mais importantes do que qualquer outra disciplina, pois são (também) conjeturadas segundo a falácia do dom, aclamando-se por sujeitos talentosos. Então, não bastará estudar e praticar. Será preciso jeito, mas não obstante, sorte. No fundo fazer arte é como jogar na lotaria, melhor dizendo, é como jogar no totoloto desenhando as cruzes com perícia.

É uma ideia frequente e transviada, a que associa arte a uma convenção, a uma elite de pessoas talentosamente criativas ou iluminadas. Todavia, se aliarmos a desafogada enumeração enciclopédica do que é arte: maneira de ser ou agir, conduta, habilidade, ciência, talento, astúcia, artimanha, preceito, expressão de um ideal estético, atividade criativa, ofício adquirido por aprendizagem, etc.; às palavras de Eisner verificamos que tal soberania não é intrínseca ao dom nem exclusivo ao culto do ato artístico. Arte é sobretudo domínio de pessoas comuns, de “indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha” (Eisner, 2008: 9) e distante dos clichés do erudito, do divergente ou até do indigente que tantas vezes são atribuídos ao fenómeno artístico.

Exponencial prerrogativa atribuída ao ensino de artes visuais aponta ao desenvolvimento de aptidões criativas, mas como referido anteriormente em relação à definição do que é arte, também o conceito de criatividade é ambíguo, sujeito a inúmeras interpretações. Mas por maior que seja o conjunto de termos estabelecidos para definir o artístico e o criativo, como sugere Steers pensar a criatividade como aptidão própria de predestinados é discriminar o atributo humano comum desta capacidade, “a maioria das pessoas resolve problemas de todas as espécies no seu dia-a-dia com algum grau de criatividade”(Steers, 2008: 4). E embora as artes promovam neste sentido um papel signficante no currículo, a criatividade apesar de intrinsecamente conectada ao ensino de *artes visuais*, não se patenteia como exclusividade de domínios artístico-culturais. Apesar de na escola se legitimar nas disciplinas que trabalham a vertente plástica/visual o potenciar desta característica interdisciplinar, esperar unicamente o desenvolvimento do potencial criativo em disciplinas veiculadas pelas *artes visuais* faz jus à expressão do *passar a batata quente*. Como explica Steers:

“É frequente dizer que muitos professores, especialmente os professores de artes estão predispostos para a criatividade – eles precisam de tratar o currículo com desenvoltura para eles e para os jovens. Mas tal como Cropley (2001) escreveu ‘os professores que fomentam a criatividade são os que promovem a ‘flexibilidade’, que aceitam ‘sugestões alternativas’ e que encorajam ‘a expressão de ideias.’” (Steers, 2008: 4)

Regulamentar a expansão da criatividade e da imaginação ao âmbito das *artes visuais* pode indiciar que ao nos focalizarmos perentoriamente nestas duas particularidades estamos a subtrair-lhes a natureza divergente e a restringir a autonomia proclamada para o desenvolvimento dessas mesmas características. Demais a mais, a presença assombrosa e generalizada do paradigma que confunde a noção de criatividade com a manufatura estandardizada de objetos, meramente festivos ou decorativos, é contra procedente. Equacionar a criatividade como fim em prol da obtenção de resultados harmoniosos em detrimento, e sem considerar a mais-valia, de percursos metodológicos, arrisca o patentear de abordagens reprodutoras que pouco saber adicionam quando em comparação a abordagens criativas que promovem a identificação e a resolução de problemas. O objeto harmonioso e bem executado é inócuo quando descartada a importância de uma estratégia para a sua execução.

As expressões artísticas, as linguagens plásticas, e o pensamento criativo, são acessíveis, não a todos, mas à maioria de quem se dispuser a assimilá-las. Não estão distantes de qualquer outro objeto de estudo das mais variadas unidades curriculares. É possível assimilar as linguagens técnicas das *artes visuais* tal como se pode aprender a contar, a ler, a escrever, e a interpretar. Tudo isto se aprende e desenvolve através do exercício e para todas as áreas de estudo existem pessoas cognitivamente mais ou menos predispostas a expandir efetivamente essas aprendizagens.

Em relação à existência de um estigma na relação interdisciplinar com as *artes visuais*, possivelmente originado por uma identidade de atuação prática, lúdica, subjetiva e, por consequência, de aparência menos científica/racional quando em comparação com as demais unidades curriculares teóricas, é questionável se os professores de *artes visuais*, ao longo do tempo, desenvolveram os mecanismos de defesa adequados ao ofício que exercem. É generalizada a justificação de que o ensino de *artes visuais* é disciplinarmente transversal/interdisciplinar, que serve de complemento à matemática e à geometria, por exemplo, mas desconheço se alguma vez os professores de outras unidades curriculares, digamos mais científico-rationais, aludiram aos conteúdos que lecionam de modo inverso, ou seja, subordinando-se aos conteúdos propostos pelas *artes visuais*. Até porque como referia João Pedro Fróis em 2010 – no artigo “As artes na escola pública”

publicado no jornal Público nº 7438 – o contributo das artes para o desenvolvimento humano, assim como a educação artística, “não podem ser encarados apenas como instrumentos de melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos para ultrapassar vários problemas que surgem noutras áreas disciplinares”. Segundo palavras do mesmo “as reformas para a educação artística têm passado pelo menos processo fragmentado e desarticulado das outras áreas”, reformas sucedem-se mas as melhorias significativas dos currículos são incertas.

Numa altura em que a gestão horária é tão valiosa como qualquer matéria-prima, em que há cada vez menos espaço à socialização e ao jogo, as unidades curriculares, nomeadamente as práticas, das *artes visuais* consagram um espaço social, divergente, distinguindo-se das demais disciplinas. Subsistem num lugar onde o conhecimento para ser útil não precisa de recorrer à sebenta e onde se procuram as motivações dos alunos para a obtenção de resultados, com a vantagem de permitirem o desenvolvimento de trabalhos dinâmicos, individualmente ou em grupo, beneficiando os estudantes tanto da formulação de pensamentos críticos como estimulando uma educação para a cidadania, do saber estar/agir perante o outro e o património. A estimulação da criatividade, da imaginação, da sensibilidade estética, em associação teórico-prática são fatores a aperfeiçoar que transbordam para outras variantes da vida escolar e pessoal. Fazem o mundo avançar, geram progresso, sem isto, e se calhar sem um pouco de preguiça, as infindáveis invenções que hoje temos ao dispor não existiriam em igual número.

Lamentavelmente ainda é uma visão partilhada e abrangente, de que o ensino artístico apenas instrui para a arte e pelo dom. Na verdade a relevância que subsiste pode ser imensa, ao fomentar o desenvolvimento de diversas componentes e conteúdos num processo potencialmente vivenciado pela globalidade das turmas.

2.3. IDENTIDADE, CRIATIVIDADE E RISCO

Para Michael Apple (1999) a eficácia do sistema de ensino situa-se ao nível do planeamento e preparação do desenvolvimento curricular, de forma a proporcionar uma adequação paralela entre a educação e as transformações da sociedade. Neste sentido a escola demonstra ser o meio por excelência para difusão de conhecimento e como tal, na elaboração programática subsiste a responsabilidade por se reconhecer o espaço envolvente. O tecido escolar constitui-se por uma amostra do que é a sociedade, um reflexo da comunidade onde está inserida. Esta realidade escolar é composta por dicotomias coexistentes, heterogonias que se agregam como um tudo, que se transformam e demonstram diferentes peculiaridades em cada estabelecimento de ensino. Sob o ponto de vista da aprendizagem, esta dicotomia sobressai no confronto de saberes determinados pela identidade local a saberes decretados genericamente pelo currículo nacional. Entre diversos fatores, a origem social dos estudantes, os meios urbanos ou rurais, ressaltam a utilidade da existência de uma articulação entre o currículo nacional e o contexto local, que determina as particularidades de cada escola.

Atualmente, reflexo de uma sociedade empiricamente conduzida pelo capital e pela globalização, os estabelecimentos de ensino podem demonstrar um importante papel na proteção de práticas culturais referentes a cada região, sob o ponto de vista de preservação de tradições, mas também como referência e ponto de partida para o desenvolvimento de aprendizagens, particularmente nos contextos onde a universalidade do currículo nacional parece ser incapaz de conjecturar as condicionantes envolventes.

Ademais, à imagem do paradigma administrativo social a “educação não é uma instrumentalização neutra” (Apple e Teitelbaum, 2001: 194) e em traços inerentemente políticos, o generalizado lado negativo da burocracia é também patente na gerência escolar. A burocratização do sistema educativo embaraça o ambicionado envolvimento de professores criativos, com abordagens de exceção, pois tudo que extravasa a comum doutrina curricular é arriscado, exige justificação constante e por consequência, mais trabalho. Quando pensamos no tempo necessário a empregar num conjunto infindável de exigências: metas, quadros de excelência, *rankings*, avaliação docente, preparos para eventuais inspeções, evidências, etc.; que são parte integrante da escola atual, estas premissas incitam

ao acomodamento, a uma standardização assumida por professores que repelem arriscar o divergente. Rotinas, calendarizações, exames, pautas, etc., são desígnios assumidamente inquestionáveis da natureza escolar, vistos como essenciais para os estudantes obterem bons resultados e sinónimo de “passaporte para o sucesso na vida futura” (Eça, 2010: 19). E segundo esta perspectiva, assente na *espectacularização* do concreto e do resultado final, a homogeneidade é o caminho facilitado, com resultados mais ou menos controlados e previsíveis, em direção ao almejado.

“Perante as muitas formas de pedagogia que podem ser utilizadas, as que dominam tendem a silenciar as vozes e as experiências dos estudantes” (Apple e Teitelbaum 2001: 194), frequentemente a imposição de respeito ou a incumbência do cumprimento de currículos/programas empurra a docência para a eficiência do facilitismo normativo, numa demonstração empirista de poder, manifestada por reduzidos e institucionalizados diálogos entre professores e estudantes. Como o professor se relaciona diariamente com um vasto número de estudantes, inclusivamente ministrando diferentes unidades curriculares a diferentes turmas e anos letivos, naturalmente não é fácil fazer do diálogo uma exigência ética quando, condicionado pela extensão programática/curricular, semanalmente o tempo de atenção individual disponibilizado a cada educando terá de ser forçosamente curto. Mas apesar de nem sempre usufruir de exclusividade, a relação pedagógica entre professor e estudante existe necessariamente, nomeadamente através do discurso aberto e direcionado à globalidade da turma; mas pontualmente ajustado à particularidade. Ao longo do ano letivo o docente terá oportunidade de aferir as características das suas turmas e destacar individualmente cada sujeito de uma globalidade. Cada estudante é um ser emocional mutável, com uma história de vida preenchida por uma colheita de aprendizagens que conferem diferentes interesses e motivações. A indagação desta percepção possibilita que docentes e os estudantes se relacionem na troca de conhecimentos e opiniões, viabilizando a construção de identidades e o desenvolvimento de competências de acordo com as necessidades evidenciadas no espaço/ambiente de aprendizagem. A promoção do diálogo é necessária para a potencialização e significação da aprendizagem, assim o professor apesar de ocupar um lugar privilegiado, pois de si depende a propagação

dos conteúdos pedagógicos, não se deve assumir como exclusivo detentor do conhecimento.

A nível nacional, de acordo com as singularidades, com especial enfoque sobre os estudantes, elementos determinantes para a existência de estabelecimentos de ensino, cada agrupamento/escola formula o seu próprio projeto educativo onde coexistem o plano anual e os projetos curriculares de turma. No início do ano letivo é comum realizarem-se avaliações de diagnóstico, aferindo particularidades dentro da globalidade das turmas. Como é demonstrado no propósito do plano curricular de turma, construído e reformulado ao longo de todo o ano letivo de acordo com evidências. Porém, quando as normas não deveriam ser estanques, abrindo-se à negociação de acordo com a pluralidade de contextos, é questionável a viabilidade deste processo transformativo face à impessoalidade da rigidez curricular.

A extensão do currículo, os exames, as aulas de substituição, os quadros de mérito, os planos de recuperação, entre outros encargos, são interpelações cujo peso constrange um convívio afortunado, subvertendo inclusivamente o propósito escolar do ensinar e aprender colaborativamente. Por consequência, inovar criativamente demonstra-se um ato corajoso que se trilha num percurso ladeado de espinhos: exige experiência, risco, incerteza, erro e comporta a desconfiança de a quem apenas interessa o resultado final. Com efeito, se valorizarmos o percurso pessoal, as estratégias em prol da inovação e da resolução de problemas, contrapondo obrigatoriedade de agir consoante o expectável, verificamos que a extensão atribuída ao equívoco e ao divergente é reduzida. A margem de erro e para errar é diminuta.

Recordando o tempo que frequentei na Faculdade de Belas Artes do Porto a especificidade académica da disciplina de *Desenho e Figura Humana*, verifico que o erro era encarado com naturalidade fazendo parte integrante das interpretações realizadas com base na observação do concreto. Assim, a permissão ao equívoco existia integrada numa lógica de percurso, de busca constante por metodologias próprias que facultassem a obtenção progressiva de resultados cada vez mais aproximados às pretensões da transposição do concreto, daquilo que existe realmente, a representações figuradamente abstratas. Pois, numa lógica de aproximação ao real, parafraseando o meu professor de 1º ano, no ato de desenhar erramos sistematicamente para aprendermos a errar cada vez melhor, corrigindo,

reformulando, distinguindo pela reflexão do olhar analítico as ações que nos aproximaram do pretendido das que nos afastaram da autenticidade.

Curiosamente, inclusivamente em *Jurassic Park*, *blockbuster* de Steven Spielberg, se fazia menção ao erro como ação que propicia aprendizagem. Os *velociraptors* retratados na película eram indicados como a espécie, do período cretáceo, mais desenvolvida de todo o tempo em que os dinossauros reinaram o planeta. Isto porque, de entre todas as espécies, analogamente aos humanos, além de possuírem o cérebro e o polegar mais desenvolvido, tinham a capacidade de aprender com os erros. Várias personagens do filme mencionaram por diversas vezes que o *velociraptor* seria incapaz de cometer o mesmo erro segunda vez, porque depois de uma primeira tentativa falhada não persistiria no mesmo erro. Corrigiria a tentativa e tentaria algo de novo e de diferente em prol do mesmo objetivo. Na narrativa ficcionada, as personagens observavam os *velociraptors* com particular assombro, pois aliado às idoneidades motoras e predadoras, o facto destes reptéis cretáceos possuírem capacidade de aprender e corrigir, no ambiente de caos representado, a contenda pela sobrevivência manifestava-se tarefa ainda mais complexa para os humanos presentes na ilha.

Sem qualquer pretensão em estabelecer uma comparação do que eram alguns dos dinossauros e o que são os humanos enquanto predadores, serve esta analogia para afirmar que o equívoco pode ser encarado como instrumento que auxilia a nossa construção enquanto seres, individuais e sociais. Por intermédio dos erros que comentemos, dos erros que observamos, ou dos erros que nos são expostos por outrem, existem invariavelmente ilações a retirar. Da reflexão de ações falhadas resultam consequências incontornáveis para o aprofundamento das nossas aprendizagens. Não digo com isto que o erro não deva ser acautelado, são sobejamente afamados os eventuais inconvenientes que podem ser provocados por ações irrefletidas, todavia, mesmo quando agimos refletidamente arriscamos falhar. Existem também “erros criadores e *transgressões criadoras* que permitem atingir metas nem sequer sonhadas e pôr à prova evidências nunca contestadas” (Ribeiro, 2002: 83). Conseguir formular hipóteses com a certeza de que serão inequivocamente comprovadas é tarefa herculana e soturna. Neste pressuposto Scott Adams, *cartoonista* autor da desafortunada personagem Dilbert, diz que cometer erros não é necessariamente mau, é intrínseco ao processo criativo:

“Criatividade é permitir a si mesmo cometer erros. A arte é saber quais erros manter”⁶ (1996: 102). Vislumbro assim a pertinência em se conferir lugar ao acontecimento do equívoco, num lugar que propicie a oportunidade à experiência sem desdenhar o falhanço, nem o equívoco nem tão pouco o resultado aquém das expectativas. E que da experiência desafortunada se possa refletir, analisar e corrigir. Em suma, aprender.

Na escola o erro é contudo mais frequentemente penalizado do que usado em benefício da aprendizagem, a margem ao equívoco demonstra-se invariavelmente condicionada pela precisão de classificações, por isso não poderá haver erro sem reprovação, nem divergência sem a certeza antecipada da obtenção de um resultado positivo. E como “a criatividade implica incerteza, desconhecimento, e não é fácil de ser avaliada” (Eça, 18) o próprio sucesso é regularizado por metas e expectativas numa “relação utilitarista com o saber” (Perrenoud, 1999: 66) em que as ações dos estudantes são comumente direcionadas ao percurso que desagua no conforto de uma classificação positiva.

Como na aprendizagem a aquisição de conhecimentos não é automática nem garantida, arrisco dizer que muitos dos conteúdos memorizados pelo estudo perdem-se, porque carecem de experiência concreta, ou são recalcados depois de despejados na folha do exame. A aquisição de conhecimentos conduzida pela adição de saberes que se diligencia no abstrato e se desenvolve sobre o vazio, aos olhos do currículo e pelas mãos da classificação, pouca importância confere ao potencial valor prático das aprendizagens no quotidiano, como refere Perrenoud:

“A escola sempre almejou que seus ensinamentos fossem úteis, mas frequentemente acontece-lhe de perder de vista essa ambição global, de se deixar levar por uma lógica de adição de saberes, levantando a hipótese otimista de que elas acabarão por servir a alguma coisa.” (Perrenoud, 1999)

Posteriormente a avaliação, nem sempre discutida, nem sempre intermediada por mútuos e recíprocos diálogos – como a opinião soberana do árbitro que admoesta o jogador sem lhe conferir espaço à discussão – predomina o supremo parecer do professor, circunscrevendo-se com frequência à factualidade da média dos testes. Deste modo, como a classificação é o que prevalece, abre-se caminho para que os

⁶ Tradução adaptada do original “Finally – and this is the last time I'm going to say it – we're all idiots and we're going to make mistakes. That's not necessarily bad. I have a saying: “Creativity is allowing yourself to make mistakes. Art is knowing which ones to keep.”

estudantes diligenciem perversamente as preocupações com o estudo no intuito de “provar ou colar” (Perrenoud, 1999: 68) no teste as aprendizagens que alegadamente assimilaram. Equacionando a improbabilidade da avaliação calendarizada refletir a nota real do conhecimento adquirido, como coisa estanque, uma vez que por certo existem e se desejam aprendizagens integradas numa lógica de construção e maturação de carácter, e sob a ameaça de se poderem fomentar com facilidade aprendizagens de *mastigar e deitar fora*, ou de se cair no facilitismo da perspectiva otimista que delega à posteridade a pertinência dos objetos estudados, considero fulcral estreitar laços afins com os interesses prementes dos estudantes, abrindo todavia perspectivas ao vindouro. A peculiaridade divergente convencionada pela natureza prática das disciplinas do ensino de *artes visuais* pode conferir um ambiente privilegiado para esta ocorrência se efetivar, sobretudo no ensino secundário aquando os estudantes frequentam o curso que escolheram, e à partida, esperam usufruir de conteúdos programáticos correspondentes aos interesses que pretendem aprofundar.

No âmbito da *artes visuais*, ao não se reprimir o erro, mas encarando-o como parte integrante do percurso metodológico adotado, corrigir exige uma predisposição analítica e auxiliar intermediada por conselhos didáticos que embora não se desejem impositivos podem ser manifestamente fulcrais para o aperfeiçoamento de um produto em desenvolvimento. Deste modo, interessará potenciar a avaliação/classificação em benefício do rendimento escolar, como ferramenta de diálogo e incentivo, colaboradora de instrução e saber, situando o estudante do resultado da eficácia do seu esforço e o professor da clareza da sua instrução. Pois, do mesmo modo que o estudante pode e deve repensar a sua forma de agir, diligenciando melhores resultados e estratégias de trabalho, também o professor deverá adequar os seus critérios e traçar planos de ação de acordo com a diversidade que encontra.

Contestando tendências curriculares normativas que dissimulam os interesses pessoais dos estudantes, Bernard Charlot evidencia que “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua condição da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (2000: 72). No contexto de sala de aula, as

aprendizagens são amplificadas se imbuídas de significado, de sentido. Assim, é importante fomentar a consciência para um processo de partilha, recíproco, que integre ativamente as diferentes interesses dos estudantes aos conteúdos programáticos, pois “uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa” (Charlot, 2000: 54).

Analogamente, Kerry Freedman (2010: 11) afirma que a criatividade e o processo criativo assentam em interesses pessoais e por este motivo defende que a educação artística deve ser baseada, pelo menos em parte, nas inquietações e predileções dos estudantes. Porque se a criatividade é baseada no desejo, ao não atendermos aos interesses pessoais dos estudantes dificilmente conseguiremos conduzi-los ao pensamento criativo. A criatividade precisa de combustão para se desenvolver e o combustível é composto por afinidade, interesse e motivação. O *background* de experiências ocasiona a ânsia por se estabelecerem novas aprendizagens relacionadas com conhecimentos previamente estabelecidos. Ao não se considerar o que os estudantes almejam conhecer, experimentar e aprofundar, dificilmente se conseguirá promover um ambiente de aprendizagem impregnado de motivação.

Na contiguidade, quando procuramos providenciar uma educação que perdure acessível todos, inclusivamente na circunferência das *artes visuais*, a elaboração de projetos que correspondem à articulação dos conteúdos curriculares aos interesses dos estudantes e às transformações sociais, impulsionam o desenvolvimento de uma cultura de partilha. Anne Bamford sublinha que “a educação rica em arte, que tem um alto nível de relevância leva a uma melhoria da atitude dos estudantes em relação à escola, à percepção da escola pelos pais e pela comunidade, bem como no interesse dos estudantes pela cultura e pelas artes” (Bamford, 2007: 8) assim, fomentar ambientes de aprendizagem contextualizados no âmbito das *artes visuais* pode ser vislumbrado como circunstância auxiliadora para a dinamização de estudantes conscientemente ativos e empenhados, cujas atitudes extravasam os muros do estabelecimento de ensino. Desta noção emerge a urgência para afirmar a pertinência divergente do ensino das *artes visuais* que discorda da facilitada submissão à homogeneidade curricular racionalizada, de relação utilitarista com o saber, de sebenta, que repetidamente direciona a conveniência do estudo à média classificativa do teste e do exame.

2.4. PARAR E OLHAR

Em tempos idos, Tomé, antes de ser apelidado Crente, terá querido ver para crer. Hoje em dia, diria Nicholas Mirzoeff (1998) que essa atitude já não é suficiente para acreditar. Atualmente a cultura visual, mais do que fazer parte da nossa vida, é o nosso quotidiano, num bombardeamento constante de informação visual que manipula a nossa percepção do real e nos cria desejos implícitos e irrefletidos. É quase como se Las Vegas tivesse transbordado as suas ramificações um pouco por todo o planeta, com especial incidência nos países ocidentais. Diz o povo *que confiar é bom, mas desconfiar é melhor*, contemporaneamente esse dito enquadra-se perfeitamente. Educar o olhar com sentido crítico emerge como necessidade para comprovar analiticamente o que de útil existe nesta sociedade repleta de todo o tipo de informação.

Confesso que quando no primeiro ciclo comecei a aprender a ler já possuía algumas bases. Em casa não me faltavam livros, entre os quais uns coloridos aos quadrinhos que me despertavam especial interesse. Com o desejo de querer perceber os diálogos das personagens da *banda desenhada*, empiricamente, comecei a estabelecer conexões com os estranhos caracteres que preenchiam os igualmente estranhos balões que sobrevoam as cabeças das figuras. Posteriormente, sem ser um predestinado para a literacia, na escola primária em pouco tempo consegui desenvolver a escrita e a leitura com relativa facilidade e rapidez. Em comparação com os meus colegas que não usufruíam da mesma sorte que eu – uma biblioteca em casa – era como se estivesse a fazer batota. Todavia quando me gabava por saber ler, perguntavam-me por vezes se saberia ler no jornal. Efetivamente não sabia, o jornal possuía uma estrutura demasiado confusa: letras, palavras e frases de diferentes tamanhos, em negrito e em itálico, dispostas em colunas intercaladas por imagens, uma confusão sem fim. Não sabia sequer onde começava um artigo e acabava outro.

Atualmente continuam a existir inúmeras crianças que não tiveram a mesma sorte que eu, mas porventura nem precisam de ter. Hoje existem inúmeras bibliotecas, que não possuem livros, mas informação, e entram em casa de toda a gente. Brotam até na rua em que passeamos. São imagens, com e sem palavras, estáticas ou em movimento, umas mudas, outras com sons e melodias. De idêntica forma, como cogumelos que brotam na humidade dos bosques, nos transportes

públicos surgem jornais gratuitos e panfletos publicitários, há internet no computador, no telemóvel e até no televisor. Existem computadores construídos de raiz para um cliente muito específico: o estudante do primeiro ciclo. Perante esta panóplia de informação que nos entra, sem pedir licença, pelos olhos em direção ao cérebro e às sensações, aprender a ler no jornal já não será, para uma criança, um feito tão extraordinário como um dia terá sido.

Lembro-me do terror que era ir de férias e ficar compelido a uma semana sem televisão. Presentemente essa preocupação será algo invulgar, em cada canto há um televisor, um *LCD*, um computador, há até televisão no telemóvel. Mas se há cerca de vinte anos o bombardeamento de informação poderia ser relativamente controlável – na ausência de uma aldeia global vincada, sem telemóveis nem *internet* tal como a conhecemos atualmente, nem tão pouco televisão digital ou por cabo – ter hoje a capacidade para interpretar os artefactos que nos impingem alucinações visuais é um paradigma completamente distinto, é um mundo complexo.

No paradigma atual estamos alfabetizados para o consumo e para o desejo insaciável, refere Gilles Lipovetsky (2009) que somos território conquistado pela publicidade. Meras peças de peão num tabuleiro de xadrez que são alimentadas pelo “consumo-espetáculo” (idem). Neste ambiente alucinantemente inebriante “vemo-nos forçados a interpretar o apetite consumista como uma forma banal, sem dúvida, mas mais ou menos bem-sucedida, de evitar a fossilização do quotidiano, de escapar à perpetuação do mesmo através da procura de pequenas novidades vividas” (ibidem: 59). Assim, o indivíduo consumidor “intimamente ligado à questão de tempo existencial” (idem) move-se continuamente numa busca desenfreada, e insaciada pela felicidade, pela realização pessoal e profissional, num caminho repleto de frustrações e ladeado de distrações que o afastam do objetivo primário – ser feliz. Consumir já não se remete exclusivamente à aquisição de objetos, hoje podemos negociar de tudo um pouco, é um estilo de vida, o que compramos determina a nossa identidade perante o outro e torna-nos afins a determinados circuitos.

Ao longo do anterior século tivemos “música rock, banda desenhada, cartazes de mulheres atraentes, libertação sexual, fun morality, design modernista” (ibidem: 31), numa sequência de acontecimentos que determinou “o período heroico do

consumo” (idem) e “tornou juvenis, eufóricos e ligeiros os símbolos da cultura quotidiana” que “através de mitologias adolescentes, liberais e indiferentes ao futuro” operaram “uma profunda transformação cultural.” (idem). A própria educação, com o sentido de cidadania a tornar-se ambíguo, deixou de se circunscrever ao ensino, convertendo-se também num negócio lucrativo do qual esperamos a legitimação para um estilo de vida de sucesso:

"neste preciso momento registam-se grandes transformações. A título de exemplo, transforma-se a educação numa mercadoria a ser adquirida. Actualmente, o verdadeiro significado de democracia é um conjunto de práticas de consumo. O que outrora foi um conceito e uma prática política apoiados numa negociação e diálogo colectivo é, hoje em dia, um conceito “totalmente” económico. Actualmente, debaixo da influência do neoliberalismo, o verdadeiro significado de cidadania foi radicalmente transformado. Nos dias de hoje, em muitos países, o cidadão é simplesmente um consumidor. O mundo é visto como um vasto supermercado." (Apple, 2001: 17)

No que antigamente apenas se reivindicavam resultados pelo estudo e o empenho, agora exigem-se resultados que reflitam o investimento monetário. Classificam-se escolas, anunciam-se *rankings* e quadros de mérito, de forma a promover os estabelecimentos de ensino como se tratassem de estabelecimentos comerciais com a melhor relação qualidade/preço. A ideia da escola como mercado do conhecimento é de resto ideia declarada no pensamento de Michael Apple:

"Pensar na cidadania como um conceito político significa que ser cidadão implica a participação na construção e reconstrução das nossas instituições. Ser consumidor é a apologia ao individualismo possessivo que é conhecido pelos seus produtos. Defines-te pelo que compras e não pelo que fazes. Assim, o movimento geral sociológico e económico que redefine a democracia e a cidadania num conjunto de práticas de consumo, e no qual o mundo é visto como um vasto supermercado, tem vindo a ter um grande impacto na educação." (idem)

Ademais, presentemente, explica Philip Zimbardo (2010) os estudantes, nesta era inebriante de consumo de artefactos visuais, ícones e informação, são bombardeados por constantes e apelativas inovações, que funcionam também como distrações que dificilmente auxiliam a que se encaixem numa sala de aula tradicional. Numa altura em que a interatividade faz parte da nossa cultura visual, já não basta ver com os olhos e ouvir com os ouvidos. Precisamos intervir, tocar, escolher, e enfim: consumir. O facto de os estudantes dentro da sala de aula não terem controlo sobre praticamente coisa alguma, não poderem tomar decisões

independentes do aval do professor, demonstra-se numa experiência frustrante e passiva altamente condicionante para o desenvolvimento do interesse. E neste sentido, com a democratização tecnológica a ser propagada, com todos os benefícios ou malefícios adjacentes, e com os jovens dominar o pelotão do exercício mediado pelas novas linguagens que lhes são essenciais inclusivamente para fins dialógicos, sujeita a que também a escola e os docentes se adaptem às inovações e retirem mais-valias da sua utilização.

Mas numa altura em que os estudantes afirmam as suas identidades segundo o infundável leque de modelos locais, familiares, ou modelos distantes, televisivos, globais (Acaso, 2009: 36) o ensino de *artes visuais*, pelo objeto de estudo que privilegia – o visual – e pela dinâmica de atuação intrínseca, pode ocupar uma posição fulcral para auxiliar a interpretação da cultura visual que é o nosso dia-a-dia. As artes são expressivas e comumente emitem pareceres e opiniões a interpretar pelo espectador. Por esse motivo impelem também a que se desenvolva a capacidade de ver o mundo através dos olhos do outro. Como evidencia Nussbaum para compreendermos o mundo complexo que nos cerca necessitamos de um elemento a que se poderia chamar “imaginação narrativa” (Nussbaum, 2010: 63), a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, compreendendo-lhe a história de vida, as emoções, os desejos e os sentimentos. Para isso, acrescenta, “As artes têm um duplo papel na escola e na universidade: enriquecer a capacidade de jogo e de empatia, de uma maneira geral, e agir sobre os pontos cegos, em especial” (idem).

Maria Acaso indica que para os jovens estudantes não consumam as “mentiras da linguagem visual” (Acaso, 2009: 36) como vítimas “do desenvolvimento do terrorismo visual” (idem) é absolutamente necessário que se proporcione o lugar à alfabetização visual. Analogamente, Hernández (2000) diz que se quisermos justificar alguma forma de racionalidade na educação artística, um dos compromissos possíveis está exatamente patente na educação para a cultura visual e consequentemente para a descodificação de produtos culturais mediáticos. Pois, se pelo compromisso ético da escola ambicionamos formar indivíduos lúcidos que possam contribuir para à formação e revitalização de sociedades emancipadas, emerge a necessidade por se criarem mecanismos quem defendam os estudantes “da enxurrada mediática que lhes cai em cima” (Hernández, 2000: 43) e assim

“favorecer a compreensão da cultura visual mediante a aprendizagem de estratégias de interpretação diante dos “objetos (físicos ou mediáticos) que configuram a cultura visual” (Efland, cit. in Hernández, 2000: 49).

No entanto se pretendemos proceder à alfabetização da cultura visual por intermédio das artes e do ensino de *artes visuais*, não nos podemos esquecer que a noção de arte também foi contaminada pelo mercado e pelo consumo. Boris Groys (2010) indica que desde a viragem do século XX ao entrarmos numa era de produção em massa na qual também a arte foi absorvida. Tal ocorrência alterou significativamente a nossa noção do que é ou não é arte. Perceção essa, intermediada por novas regras, nem sempre claras, que arrastam quase como um sinónimo, a noção do que é arte ao que nos é validado pelo mercado da arte. Demais a mais, acrescenta Groys (2008), na arte o movimento de contracultura é exponencial. No pluralismo patente na arte moderna e contemporânea, qualquer tentativa de formulação de definições teóricas provoca divergência e impulsiona artistas a elaborar novas obras e conceções que escapam tanto a rótulos como a qualquer tentativa de definição. Ao interpretar as palavras de Boris Groys verifico que é tão difícil distinguir analiticamente o que é do que não é arte, como distinguir o que é do que não é boa arte. Igualmente, diante de um sistema de relações composto por artistas, curadores, críticos, colecionares, mercado e público, é uma tarefa complexa aferir a quem cabe o poder de decisão nas catalogações. Não obstante, podem ser cometidos erros na tomada de decisão, como se comprovará pela análise história. Referido como exemplo por Groys: as obras de *avant-garde* eram propositadamente realizadas para confrontar o *mainstream* do gosto popular, e contudo continuaram a revelar significado e movimento artístico. O que denota ser condição insuficiente a imposição hipotética de saber escolar para determinar e instituir regras de apreciação. Toda a boa arte é divergente e frequentemente confronta qualquer tipo de instituição normativa, inclusivamente, ou especialmente, as conferidas pela educação.

Então se tudo aparenta ser dúbio ou estar contaminado pela alucinação visual, e se a validação do bom gosto é determinada implicitamente na obscuridade, como poderemos educar a nossa cultura visual com a convicção que enveredamos pelo caminho correto? Porventura será uma certeza difícil de comprovar, porém neste sentido desponta a conveniência da emancipação do olhar analítico, do sentido

crítico e do pensamento reflexivo. Ver e observar, como ler e interpretar, são ações, embora de aparência idêntica, bem distintas. Deste modo, a arte na educação para a compreensão da cultura visual, como indicia Hernández terá de se focar nas diferentes manifestações, nas do passado e nas do presente, e “vinculá-las à reflexão crítica sobre as diferentes tradições históricas, filosóficas e culturais que serviram de guias para construir representações mediadoras de significados em diferentes momentos e lugares dessa construção cultural que denominamos história” (Hernández, 2000: 50). Em primeiro lugar teremos de reconhecer e admitir que vivemos sob uma enxurrada de imaginários visuais, para depois nos conseguirmos aproximar do significado efetivo das imagens, dos símbolos, dos ícones, dos ídolos, dos cânones, das composições, das representações, etc., “sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado” (ibidem: 51).

Todos nós usufruímos e gostamos perversamente do que nos é conferido pelo *mainstream*, mas de igual modo que depois de usufruirmos da boda abarrotada experimentamos a pertinência da dieta saudável, uma barrigada de *mainstream*, ainda que pontualmente, necessita ser intermediada pela erudição. Na arte, na cultura visual, como na vida, necessitamos de diversidade, num aglomerado que se completa por dissonâncias e afinidades. O gosto mais ou menos oficializado significa pouco em democracia:

“o estado não tem gosto. Não escolhe o que é bom e o que é mau. Sabe apenas uma coisa: se deixarmos a cultura apenas ao mercado só teremos acesso ao que tenha retorno financeiro imediato. E o que tem retorno imediato é o que agrada ao máximo de pessoas pelo mínimo investimento possível. E, que acima de tudo, o que represente menor risco.” (Oliveira, 2012)

Significará porém dinheiro despendido. Poderá também significar manipulação e subversão do gosto oficializado para justificar maiores, menores ou nulos subsídios despendidos em prol de arte e cultura. Caberá portanto ao comum cidadão pela sua cabeça e sentença aferir a justiça do financiamento cultural.

Para que no futuro possam existir indivíduos que da parafernália de informação visual – que nos inflige os olhos nos dias de hoje – consigam encontrar agulhas entre as banalidades do palheiro, na escola e no ensino de *artes visuais* – adiante dos parâmetros e das sugestões programáticas, que não demonstram

universalidade suficiente – o professor com papel de fomentar interesses, afins ao visual e articulados às efervescências sociais, à história e às motivações dos estudantes, pode contribuir para o desenvolvimento do processo criativo, do olhar analítico e do sentido crítico dos seus estudantes.

Howard Gardner diz que as “capacidades intelectuais são intrincadamente determinadas pelos contextos em que vivemos e pelos recursos humanos e materiais à nossa disposição” (2000: 6) e que “pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para o seu modo de vida.” (idem: 13) e Apple (1996:17) refere que a crítica é uma das formas mais importantes que temos para demonstrar que na vida esperamos mais do que promessas retóricas e sonhos oníricos. O sentido crítico confere-nos a capacidade para analisar se os nossos intentos serão ou não praticáveis. O olhar analítico auxilia a que nos movimentemos conscientes da realidade que nos envolve. O processo criativo ajuda a nossa adaptação às constantes transformações mundanas. Todas estas faculdades de raciocínio e inteligência estão interligadas e todas elas são vulgarmente fomentadas num ensino artístico que se pretenda contextualizado e de qualidade. Diria mesmo que em qualquer ensino:

“o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes, e portanto mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva” (Gardner, 2000: 16)

No sentido de desenvolver a forma como as artes são ensinadas, estabelecer a ligação do estudo das obras de arte com o mundo real dos estudantes, com as comunidades onde vivem e com os meios que os influenciam é também proeminente para estabelecer conexões entre as produções culturais e a compreensão que cada pessoa, de diferentes grupos culturais e sociais elaboram. A escola faz parte do nosso contexto e o ensino de *artes visuais* possibilita propagar o pensamento livre: interdisciplinar criativo, crítico e divergente; por intermédio de abordagens que declaram moldes reflexivos de pensamento que possibilitem: experimentar, arriscar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, decifrar, especular, construir; num pressuposto que também assegura a construção de identidade própria.

No fundo as artes por se desdobrarem em tão vasta ambiguidade e interdisciplinaridade, promovem a pluralidade do intelecto e a reflexão constante:

“Quando um estudante realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico, a pesquisa evidenciou algo que, por óbvio, muitos esquecem: que não só potencia uma habilidade manual, desenvolve um dos sentidos (a audição, a visão, o tato) ou expande sua mente, mas também, e sobretudo, delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo.” (Hernández, 2000: 42)

Dá se perceberá, como refere Eça (2010) que o Roteiro da Educação Artística da UNESCO, aconselhe formas de educação intermediadas por diferentes linguagens artísticas, uma vez que conferem aos jovens – em ambiente de aprendizagem participativo, dinâmico e criativo – a possibilidade para compreenderem e criarem as suas identidades pessoais, estimularem os estudos interdisciplinares, participarem na experiência e nas tomadas de decisão. Desta forma o ensino pela arte “prepara os alunos para a incerteza do futuro, para responderem a problemas e para lidarem com tecnologias que ainda não foram desenvolvidas” (Idem: 22).

3. DINAMIZAÇÃO CRÍTICA

3.1. F DE FALSO

"Our works in stone, in paint, in print, are spared, some of them, for a few decades or a millennium or two, but everything must finally fall in war, or wear away into the ultimate and universal ash... The triumphs, the frauds, the treasures, and the fakes.

A fact of life: we're going to die. 'Be of good heart,' cry the dead artists out of the living past. 'Our songs will all be silenced, but what of it? Go on singing.'

Maybe a man's name... doesn't matter... all that much..." (Welles, 1972)

Pablo Picasso terá um dia verbalizado que "Arte é uma mentira. É uma mentira que nos faz perceber a verdade", pelo menos é o que nos narra Orson Welles no seu documentário de 1972 intitulado *F For Fake*. Porém, atendendo que a citação integra um "um filme sobre artimanha e fraude" por retratar perversões patenteadas pelo mercado artístico: mentiras e ilusões; a referência a Picasso demonstra ser de comprovação delicada. Sintetizando a referência ao filme: a personagem central retratada – possivelmente, à data, o mais bem-sucedido farsante de arte moderna – de seu nome Elmyr, e que adquiriu uma espécie de imortalidade oculta sob assinatura alheia. Elmyr era imitador criativo, não se limitava a copiar quadros. Copiava estilos de pintores aclamados e com esse *modus operandi* criava novos quadros, novas obras de arte que seriam posteriormente absorvidas pelo mercado da arte e contempladas pelo comum espectador como se tivessem sido executadas por Picasso, Vlaminck, Derain ou Modigliani.

O mercado é sedento pelo valor seguro, assim, o aparecimento de obras desconhecidas de Picasso ou Modigliani conferem acontecimentos históricos de valor incalculável. O romântico espectador deseja acreditar na autenticidade de algo que incorria a pena de ficar escondido nas trevas para sempre mas que subitamente luziu da obscuridade por intermédio de histórias rebuscadas com detalhes extraordinários acerca de um resgate inesperado. Consequente, o que antes nada valia, quer seja original ou uma fraude de excecional qualidade, valerá imenso. Pouco importará a autoria legitimada, em caso de dúvida o mercado desempatará a incerteza da contenda em proveito próprio. Com isto, as obras de Elmyr integraram coleções, foram expostas nos melhores museus e nas mais conceituadas galerias de arte. Alguns dos quadros (possivelmente) ainda perduram em exposição e, de qualquer forma, bastaria que ficassem pendurados

tempo suficiente para se tornarem reais. Após mil olhares, tal como uma mentira repetida mil vezes, tornar-se-iam tão autênticos como a verdade. Quem se poderá atrever a negar a autenticidade de uma assinatura resguardada por ambiente de legitimação?

Ainda no documentário *F for Fake*, Welles narra uma pitoresca história sobre Picasso, em que depois do pintor ser confrontado por um amigo com exemplares falsos de pinturas a si atribuídas, e de naturalmente lhes ter negado a autenticidade, também negou a autenticidade de um trabalho por si executado. Com o amigo a asseverar tê-lo visto a pintar aquele mesmo quadro, Picasso explicou-lhe que também sabia pintar falsos *Picassos* tão bons quanto os dos falsificadores. Como referido no filme, nunca existiu outro pintor que com apenas um movimento de mão conseguisse ser Midas, a assinatura de Picasso subsiste por si só, independente do valor da obra que a acompanha, pois como refere Freedman (2000: 318) sem contexto, uma pintura é apenas tinta numa tela, com contexto é uma pintura, será uma obra de arte. E neste caso é impossível desassociar em qualquer que seja o trabalho de Picasso do seu contributo particular para arte e com isso a sua assinatura revela valor histórico que só poderá ser enriquecido pelo valor plástico da obra que a acompanha.

Noutro pé-de-cantiga Welles refere Robert-Houdin – o maior mágico de que havia memória – por alegadamente ter afirmado que um mágico é um mero ator a fazer o papel de um mágico. Robert-Houdin terá sido ilusionista, performer e ator, porém as suas ações eram completadas como mágicas pois existia por parte do espectador disponibilidade para acreditar no embuste do espetáculo visual que diligenciava. A disponibilidade para acreditar no que nos contam, ou no que gostaríamos que fosse verdade, ou ainda no que pode ser conjecturado como real, permitiu que, identicamente, a transposição da obra de H.G. Wells “A Guerra dos Mundos” ao éter se tornasse num dos embustes mais célebres da história. Orson Wells, em 1938, por intermédio da narrativa do homónimo autor apenas contou a mesma estória de ficção científica através de um diferente recurso tecnológico. No entanto, pela semelhança do programa, em que se incluía a radiodifusão do ficcionado ataque alienígena, ao tradicional serviço noticioso, é presentemente notória a premeditação para ludibriar os ouvidos incautos. E assim enquanto durou o programa, num número desmedido de ouvintes a crédula interpretação

determinou a inverdade como realidade. Mais uma vez o contexto determinou que este fenómeno tivesse lugar, hoje atendendo ao infindável conjunto de meios audiovisuais que temos ao dispor, com transmissões por satélite e internet, seria certamente inexequível repetir tamanha brincadeira com igual sucesso. Tão pouco continuamos a acreditar em truques de magia. Mas a mentira continua a persistir nas nossas vidas.

3.2. CRÍTICA E SUBMISSÃO

Com a comunicação social da atualidade aliada à internet às redes sociais das quais se destacam pelo número de utilizadores o *facebook*, o *youtube* e o *twitter*, permite-se partilhar todo o tipo de registo visual com extrema facilidade. Notícias, publicidade, vídeos virais, e naturalmente registos pessoais. As fotografias e os vídeos libertos do corpo material que um dia possuíram, dispersam-se imaterial e banalmente a alta velocidade por todo globo e ao mesmo tempo que isto acontece, arriscamos expor a nossa vida do quotidiano à vulgaridade do olhar alheio, numa atitude consentida que aos mais paranoicos e fanáticos por teorias da conspiração recorda os perigos da visão narrada por George Orwell no romance 1984.

O artista insondado, à imagem das populações que efervescem e partilham a intimidade na virtualidade, com o fenómeno das redes sociais viu ser-lhe concedida a possibilidade de dar a sua obra com relativa facilidade e sincronismo. Sem os habituais intermediários, o artista usufrui da oportunidade para partilhar diretamente com o público o seu dia-a-dia, a sua atividade, os seus trabalhos, mas também para expressar as suas opinião e as inquietações particulares. Inclusivamente poderá usufruir da internet como meio para a produção de trabalho criativo imaterial que só lá existe. Por exemplo as animações monumentais de BLU, repletas de criticismo, foram divulgadas mundialmente pelo *youtube* tornando-o rapidamente num artista reconhecido, convidado para pintar paredes em museus como o Tate Modern, em 2008, ou fachadas devolutas no âmbito de festivais de *graffiti*, como em Lisboa, em 2010. Similarmente o artista e ativista português Miguel Januário – ±MAISMENOS± – além de propagar símbolos e palavras de ordem de forma epidémica nas paredes urbanas, utiliza frequentemente o *vimeo* e o *facebook* para fazer chegar as suas mensagens a número cada vez mais elevado de pessoas.

Segundo Groy (2010: 6) hoje, a cena artística tornou-se um lugar com projetos emancipados, atitudes politicamente radicais, mas também um lugar em qual as catástrofes sociais e os desapontamentos século XXI são recordados. Freedman (2010: 13) indica que muitos artistas contemporâneos, tal como Kara Walker, Soraida Martinez e Banksy demonstram preocupações mundanas e sociais nos seus trabalhos. Uns perduram na marginalidade, como Banksy, apesar de se ver progressivamente engolido pelo sistema que critica, um pouco como aconteceu com a banda norte-americana *Rage Against the Machine* que durante quase uma década colecionou fãs devotos às atitudes revolucionárias e ativistas evidentes tanto nas letras das músicas como nas ações dos elementos do grupo que depois de tanto criticarem a “máquina” interromperam atividade em 2000 por se sentirem corrompidos, submersos no mar capitalista que satirizavam. Porém outros tornaram-se parte integrante do sistema, caso de *OBEY* de Shepard Fairey, cujo criptónimo anteriormente usado em conjunto com estampas do rosto do falecido *wrestler Andre the Giant*, em autocolantes e *pastes* monumentais dentro da esfera marginal do *graffiti* e da *street art*, com um pouco do universo conceptual de 1984 à mistura no grafismo desenvolvido para a elaboração de críticas e alertas à sociedade submetida à vontade do poder monetário. Presentemente *OBEY* é uma empresa de sucesso, é uma marca registada, uma loja *online* que sob a divisa *manufacturing quality dissent since 1989* comercializa para o mundo inteiro desde arte gráfica a roupa estampada com a iconografia própria. Noutro desdobramento, com o afamado *poster* intitulado *HOPE*, Fairey contribuiu à sua maneira para a eleição de Obama, e no conjunto das suas atividades: artista, *designer* e comerciante; demonstra tendências subversivas que complicam a compreensão legítima dos seus intentos atuais. Estará Fairey rendido ao capitalismo ou será uma areia na engrenagem da máquina?

Apesar de contemporaneamente a crítica artística ser, indubitavelmente neutralizada ou absorvida pelo sistema capitalista, isso não querará dizer que a crítica se tornou numa atividade politicamente indiferente ou impossível de ser realizada. Chantal Mouffe (2007) concorda que as práticas artísticas podem contribuir para luta contra o domínio capitalista, mas isso passa forçosamente pela compreensão adequada das dinâmicas patentes na hegemonia das políticas

democráticas. Um conhecimento que passa forçosamente pelo reconhecimento da dimensão politicamente antagonista contingente a qualquer tipo de ordem social.

Tal como defende Mouffe (2001) pelo contexto em que emerge, toda a arte tem uma dimensão política, também Groys (2008: 2) arrisca dizer que a arte desde sempre foi tentada, diretamente ou indiretamente, a formular argumentos que criticam o finito poder político como imagens do infinito: Deus, natureza, destino, vida, morte; e agora que os estados modernos ambicionam o objetivo de criar o equilíbrio perfeito de poder, no paradigma atual a arte procura proporcionar imagens que transcendem o imperfeito equilíbrio do poder conferido pelos estados.

3.3. SABER VER

“O que nós vemos das coisas são as coisas.

Porque veríamos nós uma coisa se houvesse outra?

Porque é que ver e ouvir seria iludirmo-nos

Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,

Saber ver sem estar a pensar,

Saber ver quando se vê,

E nem pensar quando se vê

Nem ver quando se pensa.

Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),

Isso exige um estudo profundo,

Uma aprendizagem de desaprender

E uma sequestração na liberdade daquele convento

De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas

E as flores as penitentes convictas de um só dia,

Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas

Nem as flores senão flores;

Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.” (Caeiro, 2007: 46)

Arte, fenómeno singularmente humano e ambíguo, de extrema radicalidade narrativa e enquadramentos inusitados. Parece para nada servir porém subsiste ancestralmente com base no que de profundo existe em nós. Vislumbrada como geradora de ilusão que por vezes expressa significado do que “não está limitado

àquilo que pode ser afirmado” (Eisner, 2008: 12), funciona como exorcismo ou psicografia, porventura em fingimentos análogos aos do poeta “finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor/ A dor que deveras sente”⁷. Metamorfoseia falsidades que podem ser deliberadas ou contidas, para gerar reciprocidade diálogo e afinidade, e assim se assumir como forma expressão que expõe paralelamente a comoção de quem executa e de quem contempla. Eisner também nos diz que os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem e que enquanto a ciência declara significado, as artes expressam significado. Wilde⁸ dizia que o executante de arte, o artista não deve possuir preocupações éticas e tudo pode exprimir pois jamais será mórbido.

Deve por certo ser uma forma de expressão importante. Apesar de toda a ambiguidade latente acerca do que pode ser arte, apesar de todas as indefinições, arte persiste e subsiste incluída nos currículos e programas escolares. É uma forma de educação num tipo de ensino que não pode impingir mas apenas auxiliar a aprender. A arte difere de interpretação de indivíduo para indivíduo. Por vezes difere de interpretação ao longo da vida de um mesmo indivíduo. Contudo, ao se procurar sentido no mundo da arte mais depressa se encontra significado para a vida do dia-a-dia no mundo. *O essencial é saber ver.*

Aprender com arte educa o olhar, deste modo, refere Nussbaum (2010: 65) a arte é um grande inimigo da insensibilidade que trata pessoas como mero objetos, e os artistas, como Wilde também exigia que fossem, são divergentes, não se rendem a ideologias, pedem contudo “à imaginação que exceda os seus limites habituais, que mostre o mundo sob ângulos novos. É por isso que a educação para o crescimento económico milita contra a presença das Humanidades e das Artes na educação elementar” (Nussbaum, 2010: 65).

A arte não perduraria se existisse para ser contemplada apenas por artistas. Cada um de nós com os instrumentos que possuímos podemos dela retirar o prazer que a cada um de nós é permitido. Mas a epifania, a glória do entendimento, a percepção completa da interpretação do vislumbre da realidade, apenas é possível

⁷ Do integral “O poeta é um fingidor./ Finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor/ A dor que deveras sente./ E aos que lêem o que escreve,/ Na dor lida sentem bem,/ Não as duas que ele teve,/ Mas só a que eles não têm./ E assim nas calhas de roda/ Gira, a entreter a razão,/ Esse comboio de corda/ Que se chama coração.” (Pessoa, 1979: 139).

⁸ “Nenhum artista tem simpatias éticas. Uma simpatia ética num artista é um imperdoável maneirismo de estilo./ O artista nunca é mórbido. O artista pode exprimir tudo.”(Wilde, 1975: 6).

quando possuímos consciência crítica. Ou seja, compreender arte na plenitude, é permitir que se exceda o preconceito, é estar recetivo não a ver mas a observar, não só a pensar mas também a refletir. Conceber consciência crítica, responsável e criadora, é essencial para criar obra no mundo das *belas artes* e das *artes visuais*, mas é muito mais importante para aperfeiçoamento do ser, na vida, no mundo, enquanto pessoa, singular e social. É estar desperto.

Como nos explica Gardner (2000: 16) se tencionarmos pensar uma escola de futuro temos de estar cientes que todos temos diferentes interesses e habilidades, que nem todos aprendemos da mesma maneira nem ninguém conseguirá aprender tudo o que há a ser aprendido e assim, a escolha é inevitável e as escolhas devem ser auxiliadas por informação. Cada “ser humano é uma consciência totalmente particular, uma possibilidade. E essa possibilidade não está fechada. Pode desenvolver-se para tornar-se maior. E a melhor forma é mediante um processo de educação e informação.” (Beuys, 2010: 132). Daí a importância das aulas, do ensino de *artes visuais*, do aprender a olhar, do observar, do experimentar, do arriscar, do formular e do comprovar. Desconstruir conceitos, olhar o mundo pelo olhar do outro. Interpretar. Tudo isto pode ter resultados incomparavelmente diferentes e mais eficazes do que aquilo que nos é consagrado pela norma, pela cópia, pelo uniforme. Questionar faz parte da vida, será que uma vida que não é questionada merece ser vivida? Seria o que nos perguntaria Sócrates, o filósofo, perante a normalização incontestável do saber escolástico.

4. CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO

No que concerne aos próximos capítulos que descrevem a natureza e a experiência vivenciada no contexto de estágio, a narrativa será exposta essencialmente por palavras na primeira pessoa. Não pretenderei descuidar o ensaio analítico, no entanto como a composição da narrativa carece de distanciamento temporal em relação aos acontecimentos do estágio, considero enriquecedor expor variados conhecimentos estabelecimentos durante o ano letivo mediante a ótica de estagiário, sustentada numa perspectiva própria, pois serão narrados diversos momentos que partem da reflexão íntima, sensível a experiências que até então seriam desconhecidas.

4.1. COMO ESTAGIÁRIO

Ao contrário do que acontece com alguns colegas do MEAV que lecionam há vários anos, inclusivamente no *3.º ciclo* e no *ensino secundário*, não possuo uma extensa experiência como professor. A minha experiência (se posso dizer) profissional nestes trâmites é recente, iniciada há cerca de quatro anos e decorrida exclusivamente nos curtos horários de uma das *atividades de enriquecimento curricular* do 1.º ciclo do ensino básico: a *expressão plástica*.

Contextualizando, a *expressão plástica* pertence a um leque de atividades que os estudantes têm ao dispor após o normal dia de escola, e é uma escolha estabelecida pela autarquia local (em conjunto com o agrupamento-escola) que poderá optar por qualquer outro ramo de expressão, como a *musical* ou a *dramática*, etc. O *apoio ao estudo*, a *educação física* e o ensino da *língua inglesa* são as outras dinâmicas intrínsecas à gama de *atividades de enriquecimento curricular*.

Apesar do teor facultativo das *atividades*, em particular nas escolas onde trabalhei, quase todos os estudantes as frequentavam. Entre vários motivos que constatei, a maior parte dos estudantes frequentam estas atividades porque lhes são recomendadas pelos professores ou porque, para os encarregados de educação, é conveniente que permaneçam um pouco mais de tempo na escola. Outro motivo recorrente, para mim o mais importante, é simples: as crianças gostam de usufruir da oportunidade de passarem mais algum tempo na companhia dos seus colegas, sobretudo, fora da incumbência curricular do ensino obrigatório.

Vestindo-lhes a pele, imagino que o ideal seria poderem passar aqueles 90 minutos na brincadeira, ainda assim, o carácter divergente da *expressão plástica* pode disponibilizar um espaço sociável de aprendizagem. Nesse lugar as crianças têm a oportunidade de, ao mesmo tempo em que descobrem novas matérias e materiais, extravasarem para além do que lhes é proposto pela regularidade disciplinar de um dia de escola.

Pelo carácter facultativo e pela diferença de idades dos estudantes, facilmente se compreenderá que as *atividades de enriquecimento curricular* coabitam o estabelecimento de ensino numa atmosfera distante das exigências do *3.º ciclo do ensino básico* e do *ensino secundário*. Contudo, conferiram-me a possibilidade para ser professor pela primeira vez e esta ocorrência contribuiu enormemente para a decisão de apostar na profissionalização. Pois, na verdade, quando escolhi cursar *Artes Plásticas - Escultura* na *Faculdade de Belas Artes*, apesar de desde o princípio cogitar frequentemente a hipótese de um dia, após o concluir o curso, a par da atividade artística poder enveredar por uma carreira no ensino, até então não tinha encarado seriamente a possibilidade de me transfigurar na figura docente.

Assim, a oportunidade concedida pelo estágio para frequentar e cooperar a nível prático na atmosfera curricular do *ensino secundário* compôs uma experiência significativa na minha compreensão da convivência escolar em ciclos mais avançados.

4.2. O ESTÁGIO

O meu conhecimento do *3.º ciclo do ensino básico* e do *ensino secundário* remonta ao tempo de estudante. Como referi, face à minha inexperiência profissional desconhecia o que era estar do outro lado, no lugar do professor, em ciclos mais avançados. Neste sentido, o estágio curricular facultou uma experiência singular e enriquecedora, testemunhada sobretudo pelo acompanhamento curricular das últimas duas turmas de *artes visuais* nas unidades curriculares *Desenho A* e *Oficina de Artes*. Foi precisamente na turma de 12º ano, em *Oficina de Artes*, que subsistiu maior espaço para a confrontação das minhas considerações, comprovadas inclusivamente através da elaboração e desenvolvimento de uma *proposta de trabalho*.

4.3. AS INFRAESTRUTURAS E A SALA DE AULA

A Escola Secundária da Trofa, condicionada por operações de melhoramento nas infraestruturas, mas curiosamente interrompidas ao virar do ano civil, é neste momento um estabelecimento de ensino fisicamente ambíguo. Se é possível ficar deslumbrado ao entrar na escola com o núcleo central e administrativo, à medida que avançamos em direção a outras duas porções o sentimento diverge. Ao sair das faustosas e iluminadas novas infraestruturas deparamo-nos com uma grande porção do estabelecimento que ainda não foi intervencionado, nada de controverso existirá nesta circunstância, tudo decorrerá com naturalidade e expectativa. Todavia a última fração do estabelecimento é composta por um conjunto de salas diminutas que não são mais do que monovolumes, caixotes climatizados transformados em sala de aula e aparentemente desagregados da conceção estrutural do espaço físico da escola.

A alusão à disposição infraestrutural da escola tem um motivo que merece consideração neste relatório, falo da sala de aula MN07, também conhecida por monobloco 7 ou por se tratar da sala de aula de *Desenho A* e *Oficina de Artes* para a turma 1206. Sem querer argumentar razões que determinaram a escolha de um monobloco para sala de aula nas unidades curriculares das *artes visuais*, interessa no entanto tecer algumas considerações relativamente às implicações desta ocorrência no desenvolvimento das aulas. É indiscutível que findadas as obras no estabelecimento de ensino, as salas de *artes visuais* estarão melhor equipadas do que anteriormente mas o problema concerne no momento atual. Enquanto os melhoramentos decorrem ao longo de mais de um ano letivo, os constrangimentos são factuais. De encontro ao pressuposto que passo a defender emergem as palavras de Anne Bamford:

“Embora pessoal criativo altamente motivado possa compensar os programas de fracos recursos de forma a produzir resultados de qualidade, isto não deve ser visto como uma justificação para o desenvolvimento inadequado dos recursos humanos e físicos. A falta de fundos, recursos inadequados, tempo insuficiente dedicado à matéria e estruturas rígidas são todos factores passíveis de limitarem o sucesso de um programa aprofundado de educação artística.” (Bamford, 2007: 4)

Em termos gerais, o papel desempenhado pelo ensino de *artes visuais* parece por vezes esquecido ou perspetivado à margem da escola. Súdito de uma

escolarização teórica que nem sempre o dinamiza, ora pela rigidez curricular, ora pela deficiente adequação de instalações, depara-se por diversas ocasiões constringido da possibilidade de expansão técnica/oficinal das potencialidades inerentes à prática criativa. Por mais que se possa argumentar o estímulo da criatividade pela motivação, fazendo-se mais do menos, esperar da criatividade uma solução que expluda sem combustão só poderá ser raciocínio pouco ponderado.

Em certos contextos, localizados e marginalizados, é possível encontrar pessoas altamente motivadas em compensar insuficiências, mas nestes casos é manifesto o altruísmo com objetivo concreto de marcar a diferença e melhorar a vida de comunidades e populações que de outro modo continuariam em exclusão social. Admitindo que no panorama educacional português se procura disponibilizar à comunidade escolar estabelecimentos de ensino convenientemente equipados, o âmbito das *artes visuais* não será exceção. Devido às particularidades da natureza prática comprovada pela indispensabilidade de incrementar diferentes técnicas e materiais, as infraestruturas necessitam estar minimamente em conformidade com os objetivos programáticos. De outra forma, os recursos inadequados são fatores que limitam a experimentação e esbarram na motivação dos estudantes que se veem impossibilitados de desenvolverem certos tipos de trabalho; umas vezes por causa das desadequadas infraestruturas em que decorrem as aulas, outras vezes possivelmente porque as normas da escola desaconselham (mesmo que implicitamente) o uso de certos materiais (sujos ou volumosos) e instrumentos (perigosos ou barulhentos).

A título de exemplo e a propósito do que me solicitou uma aluna do 12.º ano que pretendia em *Oficina de Artes* trabalhar mais frequentemente em escultura, se atendermos a propostas de trabalho de carácter tridimensional, que só o facto de poderem ser executadas em materiais tão distintos como o barro, a madeira, ou o metal, etc. é evidente que cada vez menos encontraremos escolas com características que facultem o ambiente apropriado ao desenvolvimento desta vertente. Escolhendo uma de várias limitações, talvez a espacial seja o que mais se destaca, as salas onde normalmente decorrem as unidades curriculares práticas das *artes visuais* raramente são exclusivas ao currículo em questão e dificilmente poderemos exigir que sejam. Além da sujidade inerente, é bem mais fácil

armazenar, e em menos espaço, a bidimensionalidade de uma centena de desenhos do que a tridimensionalidade de uma dezena de esculturas.

Serve isto para dizer que na dinamização prática de unidades didáticas das *artes visuais*, apesar de necessariamente programadas em conformidade com as infraestruturas disponíveis, existem constrangimentos frequentes. Se previstos podem ser encarados com maior naturalidade, podem até ser contornados com a nomeada criatividade. Contudo, os moldes e a boa vontade como o ensino de *artes visuais* é perspectivado no seio escolar pode facilitar ou constranger o desenvolvimento das respetivas unidades curriculares e didáticas. Na minha opinião, a questão espacial na particularidade da sala de aula MN07, embora não seja fator exclusivo, corroborou, em certa medida e em certos momentos, para uma menor eficiência do normal desenvolvimento das aulas, constrangendo a expansão das respetivas propostas de trabalho.

De acordo com a minha experiência admitia que o facto das salas de aula não estarem vocacionadas para as atividades de *expressão plástica* poderia ser um mal menor, de fácil contorno, não tão delimitador quando em comparação com outras condicionantes – as aulas fragmentadas em pequenos blocos horários de 45 minutos, ou a escassez de materiais e equipamento, esses sim eram fatores que considerava delimitadores determinantes para o convincente desempenho de docentes e discentes. Como referido, em comparação a exigência do ensino secundário é exponencial, as unidades curriculares *Desenho A* e *Oficina de Artes* são com certeza “programas aprofundados de educação artística” que funcionam, para muitos estudantes, como alicerces preambulares para a vida académica que se seguirá ao *curso científico-humanístico de artes visuais*. Deste modo se compreenderá que uma sala de dimensões diminutas, com mesas cuja superfície é pouco superior ao formato de uma folha A2, onde não existe um projetor permanente para ser usado sempre que necessário na exemplificação dos conteúdos programáticos, onde a iluminação não é adequada, onde existe pouco espaço para armazenar trabalhos e utensílios, onde as paredes não são suficientemente amplas nem apropriadas para afixar trabalhos e onde nem sequer existe uma torneira e uma pia, não poderá ser o modelo ideal de sala a equacionar para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos concernentes às *artes visuais*.

Apesar da opinião crítica formulada anteriormente em relação à questão espacial, esta situação é um momento pontual, transitório, de mudança para melhores infraestruturas, possivelmente até mais adequadas e vanguardistas. Contudo, permanece a curiosidade em comprovar se um ambiente mais propício à atividade artística, de facto, propiciaria aos estudantes maior motivação e por consequência melhores resultados.

4.4. PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Ao longo do ano letivo a Professora cooperante avalizou serenamente a presença e a ação do estagiário, sobretudo nas unidades curriculares de sua responsabilidade, mas também ao se mostrar disponível para nos colocar na presença de professores responsáveis por outras unidades curriculares e diferentes anos letivos. Assim, depois de uma fase introdutória, deambulante, ainda sem determinar concretamente qual seria o tema do relatório de estágio, acabei espontaneamente por centrar as atenções na turma de 12.º ano em *Oficina de Artes*. Porém antes de completar a descrição do percurso de estágio com a *proposta de trabalho* elaborada, no 3º período para a turma atrás referida, incorre em consideração descrever e refletir sobre alguns momentos das diversas atividades desenvolvidas nos dois primeiros períodos.

Apesar da disponibilidade consagrada e do objetivo para atuar adiante da mera observação passiva, nas primeiras aulas ocorreram apenas algumas intervenções tímidas e pontuais. Todavia, ainda no 1º período, considero ter iniciado a participação ativa no acompanhamento de propostas de trabalho. Neste âmbito emergem duas atividades: a proposta de *Desenho A* para o 12º ano, intitulada “Ensaio e processos de análise: estudo do corpo humano”, e a preparação e respetivo acompanhamento das atividades de comemoração do “Dia da Educação Artística”. No 2º período, as atenções ficaram definitivamente concentradas em *Oficina de Artes, unidade curricular* que se desdobrou em duas propostas de trabalho simultâneas: O projeto tematicamente sugerido pelo Museu de Serralves “O quarto – lugar de abrigo, identidade, evasão” e o projeto de *design* “Criação de equipamento modular para a escola”.

Sintetizando a previamente mencionada proposta de *Desenho A*, ocasionada pelo pretexto da importância do estudo, análise e interpretação da figura humana

na atividade artística ao longo dos séculos. Consistia na elaboração de um estudo anatómico da figura humana e nesse pressuposto era pretendido que os estudantes desenvolvessem uma análise individual sobre as proporções do corpo por meio de registos gráficos. No habitual documento que acompanhava a *proposta de trabalho* eram evocados exemplos paradigmáticos do estudo de proporções, com esquemas de Leonardo da Vinci, Luca Pacioli, C. Cesariano e Albrecht Dürer. Exemplos sem dúvida pertinentes mas que datam de há cerca de cinco séculos. Desta forma, elaborei oportunamente uma breve apresentação que divulgava trabalhos, noutro registo, de autores mais próximos do nosso tempo. Constavam nestes exemplos, ainda relativamente a registos analíticos das proporções, imagens do “Modulor” (1942-45) de Le Corbusier; numa vertente expressiva e performativa, captações fotográficas e videográficas das “Anthropometries of the Blue Period and Fire Paintings” (1960) de Yves Klein; assim como um conjunto de *stills* referentes ao filme “Bleistiftmaske” (1972) de Rebecca Horn. Por último foi apresentado um figurino contemporâneo, por intermédio de registos vídeo das performances de Tony Orrico – “Penwald: 1: 1 circle” (2009) e “Penwald: 8: 12 by 12 on knees” (2011) – que evidenciam a exploração do corpo como meio de expressão na construção de um universo de representações gráficas e geométricas a partir de movimentos padronizados e ritmados.

A análise da relação do corpo-espço a partir da perspectiva histórica, onde se destaca a idealização canónica renascentista do corpo humano representado em harmoniosas proporções, pode ser proeminente para promover o entendimento e o desenvolvimento da capacidade representação. Todavia, pretendi com esta apresentação – e uma vez que na *proposta de trabalho* se solicitava o envolvimento dos estudantes no registo das próprias proporções – mostrar o trabalho de artistas mais ou menos contemporâneos que desenvolveram a relação do corpo no espaço em diferentes abordagens, e assim demonstrar outras possibilidades de exploração plástica mediadas pela figura humana.

Relativamente ao “Dia da Educação Artística”, trata-se de uma atividade da responsabilidade do grupo de *artes visuais* que aderiu ao repto lançado pela Comissão Nacional da UNESCO, na sequência da Conferência Mundial de Educação Artística (2006) e da Conferência Nacional de Educação Artística (2007), para anualmente, a 29 de Outubro, se assinalar e comemorar este dia nas escolas

associadas. No âmbito destas comemorações, o grupo de *artes visuais* almeja fomentar uma atividade que englobe o maior número de participantes da comunidade escolar, promovendo num espaço lúdico a reflexão da cultura visual dos estudantes de diferentes faixas etárias e a prática de expressões criativas. Neste ano letivo o encargo pela organização do grosso da atividade pertenceu à Professora cooperante, evidentemente coadjuvada pelos estagiários do MEAV.

Partindo da premissa de que a sociedade está cada vez mais ligada à imagem e que, por consequência, a cultura visual se transfigura num recurso fundamental em processos de comunicação, interpretação e socialização, elaboramos um desafio, um jogo que assentava numa espécie de *cadavre exquis* a ser engendrado, no átrio de um dos pavilhões, pela ação de diversos estudantes e professores. Através do desenho e da colagem os estudantes produziram registos gráficos sobre quatro painéis de papel de cenário, fixados ao chão. Cada painel estava submetido a um tema genérico – paisagem edificada e natural; os meus tempos livres; os meus heróis; os meus amigos e inimigos/ animais e monstros – e para cada um existiam correspondentes desafios, escritos ou visuais. Ante o desafio atribuído a cada estudante, este encaminhava-se de seguida a um dos quatro painéis onde poderia expressar plasticamente as suas ideias, numa ilustração individual ou partilhada com os colegas; simultaneamente, espicaçados pela sugestão dos traçados anteriores poderiam optar por continuar desenhos alheios, transfigurando-os noutras composições. Os estudantes das turmas de *artes visuais* do ensino secundário, uma vez que na comunidade estudantil são os mais versados no domínio das técnicas e linguagens plásticas, auxiliaram o acompanhamento do processo com intervenções no intuito de se estabelecer conformidade e afinidade plástica no conjunto dos quatro painéis. Por fim, os painéis foram afixados nos varandins interiores do pavilhão, expondo à comunidade escolar o resultado de todo o conjunto das diversas intervenções realizadas ao longo do dia.

Tanto a intervenção na proposta de *Desenho A* como a participação nas atividades do “Dia da Educação Artística” foram importantes para o despertar de atitudes de envolvimento no estágio e, como é manifesto, para o acompanhamento dos exercícios desenvolvidos pelas turmas nas respetivas unidades curriculares.

4.5. OS ESTUDANTES

Confrontado pelo desejo de encontrar relevância para a vida através das artes em geral, e particularmente inquietado por conseguir encontrar uma espécie de legado no ensino de *artes visuais*, cuja aplicabilidade prática de aprendizagens, estabelecidas por intermédio do currículo e dos conteúdos programáticos, extravasasse para lá do estabelecimento de ensino, teria, evidentemente, de equacionar a perspectiva dos estudantes. Assim, em meados do 2º período letivo, diligenciei um questionário aos estudantes, das duas turmas que acompanhava no estágio, para que deste modo me auxiliassem a conjecturar a generalidade dos seus pontos de vista e interesse relativamente às *artes visuais* e, igualmente, de que forma percecionam o impacto dos fenómenos artísticos na relação com o meio onde vivem. Em suma, pelo olhar dos estudantes pretendia encontrar elementos que me auxiliassem a fundamentar possibilidades, como a dinamização do pensamento crítico e criativo, para que as unidades curriculares relativas às *artes visuais* se pudessem demonstrar proeminentes na formação de indivíduos e consequentemente contribuíssem na promoção de melhores circunstâncias para a vida do quotidiano.

Sem pretender elaborar um exercício meramente estatístico, seguidamente passarei a decompor os dados recolhidos que considero mais importantes para a composição das cogitações introduzidas pela temática do presente relatório.

Da globalidade composta pelas duas turmas, responderam ao solicitado nove estudantes do 11.º e doze do 12.º, dos quais catorze do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, e todos eles, à exceção de um, a habitar no concelho da Trofa.

Atendendo ao percurso histórico da Trofa, aglomerado populacional constituído por oito freguesias habitadas pelo total aproximado de 39 mil pessoas, numa área de 71,88 km², mas que apenas se tornou vila em 1984 para volvidos nove anos, em 1993, ser elevada a cidade, e posteriormente a município, num processo encetado a 1998 e apossado pelos primeiros órgãos autárquicos eleitos em 2002, portanto há 10 anos. Neste contexto, a grande maioria dos estudantes ao considerar as infraestruturas, equipamentos, serviços e espaços que têm ao dispor no jovem concelho, consideram viver num meio *em desenvolvimento* (15) ou *pouco desenvolvido* (5) e apenas um considerou viver num *meio desenvolvido*.

Quando incitados a anunciar três insuficiências que gostariam de colmatadas no concelho ou na área de residência, indicado por onze alunos, provavelmente fruto de latente insurreição popular, a eternamente adiada linha de metro ocupa lugar de destaque nas escolhas. Esta é já uma questão envelhecida, a antiga linha de comboio que fazia ligação da Trofa à Trindade, no Porto, suprimida em 2001, daria lugar, no que esperava ser período de tempo conciso, a uma nova linha destinada à passagem do metropolitano, contudo numa altura em que presumivelmente as obras estariam concluídas, de facto, nem sequer foram iniciadas. As restantes opções indicadas são bastante fracionadas, destacando-se ainda assim a ausência de grandes superfícies comerciais (5), cinema (4), biblioteca (4) – referida apesar da existência de uma biblioteca pública na Casa da Cultura – tribunal (4) e museu (3).

Seguidamente, questionados de que forma se consideram culturalmente ativos, três responderam que estão *frequentemente ativos*, enquanto a maioria, catorze, *razoavelmente ativos*, e apenas um se sente *pouco ativo*. Consequentemente, seis disseram praticar atividades culturais *raramente*, dez *ocasionalmente* e quatro *frequentemente*, e ainda, relativamente à frequência a que ocorrem a eventos culturais, como espectadores, seis disseram fazê-lo *raramente*, enquanto treze *ocasionalmente* e dois *frequentemente*.

Inquiridos em relação aos locais e às atividades que mais frequentam, o café (com 20 indicações) é o local pluralmente mais privilegiado, mas também assistem com frequência a sessões de cinema (15). Com menos frequência, mas ainda em número significativo, deslocam-se a museus (9) e a concertos musicais (8). Curiosamente a Casa da Cultura, espaço de eleição a nível artístico e literário no concelho da Trofa, foi visitado apenas por cinco estudantes.

As atividades artísticas e culturais mais frequentadas pelos estudantes são o desenho (20), a pintura (16) e a música (11). Nas menos executadas, com apenas uma indicação, estão a fotografia, a escrita, o *graffiti* e a escultura.

Relativamente aos locais onde habitualmente frequentam atividades artísticas ou culturais, dez dizem frequentar eventos realizados no concelho, dozes no Porto, sete nos concelhos vizinhos e apenas dois no resto do país. Normalmente deslocam-se a estes locais com amigos (16) e pela escola (12), mas alguns fazem-se

acompanhar também pela família (10) e pelo/a namorado/a (6), enquanto apenas quatro se aventuraram sozinhos.

Ao longo do percurso escolar treze dizem que as disciplinas ligadas às *artes visuais* lhes foram úteis para a formação como indivíduos de forma *considerável*, enquanto seis consideram-nas mesmo *fundamentais* enquanto apenas um referiu terem constituído em si um impacto *ténue*. De destacar neste âmbito alguns testemunhos mencionados pelo estudantes relativamente a atividades e ações proporcionadas pela frequência em unidades curriculares do ensino de *artes visuais* que consideraram importantes no seu desenvolvimento:

“As visitas de estudo a Lisboa e ao Porto, porque se não fosse através da escola talvez não tivesse oportunidade de visitar tantos sítios.”

“Educação Visual e Tecnológica, porque ajudou a perceber melhor a utilização de vários materiais.”

“No 9.º ano quando utilizei materiais novos ligados à pintura. Foram importantes pois quando cheguei ao 10.º ano já os sabia manusear e não estranhei tanto.”

“Na minha opinião as visitas de estudo são importantes porque fazem despertar o interesse pela arte.”

“Visitas de estudo que contribuem para o nosso desenvolvimento cultural, por exemplo: a Lisboa, Porto e Mafra.”

“Visita de estudo ao Porto onde visitamos vários espaços culturais e monumentos (...), também *workshops* e visitas de estudo a Lisboa que enriquecem o nosso conhecimento.”

“A participação com o Museu de Serralves, as parcerias e *workshops* que tivemos oportunidade de frequentar. Ajudou-nos bastante na capacidade de elaborar trabalhos no próprio museu e participar com outros colegas.”

Face às anteriores menções é de salientar que as atividades elaboradas além muros: visitas de estudo e *workshops*, ou projetos realizados em colaboração com instituições; parecem constituir momentos de aprendizagem sem dúvida enriquecedores, em ambiente de predisposição singular, por facultarem novas experiências aos estudantes, que de outra forma não teriam acesso a esse tipo conhecimento, por vezes transmitido diretamente da procedência.

Em relação às ambições académicas, vinte estudantes responderam que pretendem continuar a estudar e assim ingressar no ensino superior, enquanto apenas um dará por terminado o seu ciclo de estudos no secundário. Os cursos que

recolhem maior número de preferências são os de Design (10), Arquitetura (5) e Ilustração (4), enquanto, nas artes plásticas, Pintura, por exemplo, recolheu apenas uma preferência.

Perante a atual conjuntura socioeconómica, a maior parte dos estudantes considera que enveredar por uma profissão ligada às *artes visuais* é *difícil* (11), enquanto os restantes dizem ainda ser *possível* (5), *ambicioso* (4) ou *seguro* (1). No seguimento, consideram as atividades artísticas e culturais, *pouco relevantes* (1), *relevantes* (13) e *muito relevantes* (7), das quais a arquitetura demonstra o maior impacto relevante com 9 preferências, seguida pelo cinema (6), *design* (5), artes performativas (4), artes plásticas (4) e *street art* (4).

Por fim, todos os estudantes dizem estar dispostos a colaborar e intervir para o melhoramento de espaço e infraestruturas através de projetos artísticos, e apenas dois dizem não achar exequível colmatar as insuficiências do concelho através deste tipo de colaborações e parcerias.

Condensando a informação recolhida: relativamente ao envolvimento dos estudantes nos meios artísticos e culturais, porventura abaixo das minhas expectativas, encaro esse fenómeno com naturalidade, próprio da idade, e também por os obrigar a decolações, pois a Trofa não demonstra ser propriamente uma cidade paradigmática no que concerne à disponibilização de atividades e espaços destinados à cultura. Noutro âmbito, é com surpresa que constato a espelhada diminuta preferência pelas artes plásticas na escolha de cursos a enveredar academicamente, e também apesar de formas de expressão comumente associadas a vertentes de cultura urbana fazerem parte do universo de afinidades de vários estudantes, o facto de apenas um assumir fazer *graffiti*. Todavia é com agrado que verifico que a totalidade dos estudantes se prenuncia predisposto intervir localmente para o melhoramento de espaços e infraestruturas por meio de colaborações artísticas e, que também, em significativo número acreditam na dinamização social através da arte e certificam a importância das unidades curriculares de *artes visuais* na própria formação.

Em jeito de balanço, embora considere que os questionários não acrescentaram novos elementos significativos a ideias pré-concebidas e a cogitações previamente determinadas pelo conhecimento que ao longo dos anos estabeleci com a cidade e o concelho da Trofa, serviram contudo para aferir com maior proximidade, e em

traços gerais, a forma como os estudantes vislumbram o município a que pertencem, a relação que constituíram com as artes e a cultura em geral, assim como algumas das suas expectativas relativamente ao futuro e ao ensino de *artes visuais*.

5. CONFRONTO DE IDEIAS

Nos primeiros instantes de estágio, ao mesmo tempo que acompanhava o desenvolvimento das aulas e das respectivas propostas trabalho em *Oficina de artes e Desenho A*, do 11º e 12º ano, assim como observava com igual interesse as abordagens disciplinares aplicadas pela Professora cooperante, não conseguia deixar de me apoquentar com a conjuntura particular que o país atravessa. Nesta primeira jornada do estágio, de inquietação e análise, cogitava recorrentemente possíveis conceções para definição temática concernente à estruturação do relatório. Assim, com frequência questionava se o papel das *artes visuais* nos estabelecimentos de ensino, públicos, era relevante. Isto culminava num outro leque de questões em relação aos estudantes: porque escolheriam o curso de *artes visuais*? Com que expectativas? Com que futuro poderiam contar? Ficariam preparados para enfrentar o *mundo*?

Considerando o ensino *pela arte* e o ensino *para as artes* realidades díspares. No ensino básico diversas unidades curriculares apesar de colaborarem com as linguagens das *artes visuais* não estão vocacionadas, nem pretendem instruir artistas de *palmo e meio* e neste âmbito o próprio ensino secundário pode ser ambíguo. Se por um lado existe a responsabilidade de preparar os estudantes para a vida académica, funcionando como preambulo universitário, por outro lado é no mínimo incerto se é acautelada a preparação para a realidade pós-escolar daqueles que abdicam de seguir para o ensino superior. E porque o ensino secundário é ciclo de estudos que se pode encerrar ao fim de três anos, talvez agora com maior frequência devido à tão mencionada crise económica, emergia uma conceção advinda da necessidade por se acautelar o presumível futuro académico e pós-escolar, assim como, e sobretudo, para se munir os estudantes com ferramentas válidas e relevantes para a vida quotidiana. Deste modo, para acautelar uma maior proficiência em termos concretos no quotidiano equacionava um retrocesso programático, que não se veio a verificar, a uma nova enfatização de práticas e manualidades mas em consonância a conceptualizações vincadas, contextualizadas com o tempo e o espaço, das quais a sustentabilidade, o pensamento crítico e a autonomia seriam os pontos fulcrais.

Como irrefletidamente o ensino artístico traja de aparência lúdica e redundante ao olhar incauto, e como constantemente tem de justificar a sua pertinência para

perdurar na escola, mediante esta linha de pensamento admitia que para defender a subsistência do ensino de *artes visuais*, face à conjuntura sociopolítica e a possíveis reformas curriculares, teríamos inevitavelmente de nos submeter ao desenvolvimento de unidades didáticas menos artísticas e mais oficinais. Sem no entanto abandonarmos as linguagens e as conceções plásticas, estas seriam submetidas a uma espécie de formação focalizada na resolução de problemas reais. Esta focalização seria conduzida pelo olhar analítico, com o desejo de obter resultados concretos, idilicamente ao serviço dos interesses dos estudantes e da comunidade. Em síntese, a diretriz do meu pressuposto inicial estava em grande medida direcionada para a promoção de propostas de trabalho que ao aliar o âmbito das *artes visuais* a preocupações recorrentes, servissem de impulso à dinamização crítica e igualmente ao fomento de ações sustentáveis.

Na sustentação destas premissas o projeto educativo *Studio H*⁹, desenvolvido por Emilly Pilloton, admitindo ser exequível cogitar a aplicação prática de projetos semelhantes em diversas regiões portuguesas, seria o paradigma a seguir para o desenvolvimento de uma proposta de unidade didática. Deste modo, resumirei consequentemente a afinidade conceptual deste projeto pelos pontos que se encontravam em consonância com as minhas premissas iniciais para o hipotético desenvolvimento de tal unidade didática.

Studio H é um projeto singular desenvolvido em Bertie County, um desertificado condado, com apenas vinte mil habitantes, da Carolina do Norte nos Estados Unidos da América. Em traços gerais, este projeto foi idealizado com a ambição de colmatar carências existentes na pequena comunidade de Bertie e tem como principal característica a promoção da componente sociocomunitária, aliando o *design* às valências e ao potencial humano local, a partir de quatro pilares basilares, estabelecidas pelo precedente *Project H* e que são ocasionados a partir da letra *H*: “*Humanity* (Humanidade), *Habitats*, *Health* (Saúde) e *Happiness* (Felicidade)”¹⁰.

No primeiro ano deste projeto-piloto, que se integrou, adiante da incumbência curricular, no equivalente ao 11.º ano, contou com a colaboração voluntária de 13 estudantes que abriram as portas da escola à comunidade com a intenção de

⁹ <http://www.studio-h.org/>

¹⁰ Em THE MISSION: <http://www.projecthdesign.org/>

prosperam em conformidade. Foram desenvolvidos dois projetos especialmente elucidativos da forma como um currículo diferenciado mas atento ao contexto local pode ser frutuoso para estudantes e populares sem constranger desenvolvimento de premissas inerentes às *artes visuais*, neste caso particular direcionadas mediante propostas de *design* de equipamento. Os dois projetos evidenciados: a produção de galinheiros comunitários¹¹ e a elaboração da feira dos agricultores, cujo edifício foi projetado e construído ao longo de dezassete semanas com o intuito de oferecer um espaço central no povoado, propício ao convívio e à comercialização dos produtos cultivados pela comunidade local¹²; indiciam a forma de como os estudantes à medida que exploram capacidades cognitivas e manuais, típicas do processo concetual associado ao *design* e à execução de trabalhos oficinais, se envolvem criticamente com meio envolvente, executando projetos que de alguma forma podem contribuir para ocasionar transformações significativas na comunidade.

Idealizado com a ambição de conceber melhores condições para as atuais e futuras gerações, este projeto assenta em pressupostos interdisciplinares que são proficiências essenciais ao desenvolvimento sensível: a criatividade, o pensamento crítico e o sentido de cidadania; e ambiciona um ensino formativo, que apesar de experiencial está empenhado em obter resultados concretos. Particularmente interessante é também a metodologia programática que é designada num processo simples, não linear, estruturado por três etapas principais: *conceptualizar*, *interagir* e *executar*, que definem o desenvolvimento dos projetos assim como as próprias divisões da oficina onde decorrem as aulas.

Deste modo, os desígnios do *Studio H* são manifestados tanto no incremento conceptual, técnico e criativo através de práticas oficinais e linguagens plásticas, como no desenvolvimento do sentido crítico, elementar para formar sujeitos consciencializados com o conceito de cidadania e consequentemente com a realidade envolvente. Os estudantes desenvolvem as suas aprendizagens segundo uma perspectiva de resolução de problemas, com aplicabilidade prática, apoiada por um processo dinâmico de conceção e construção de projetos com uma meta definida em prol da comunidade. O modelo de ação *Studio H* focado na resolução

¹¹ <http://www.studio-h.org/category/blog/year-1-project-2-public-chicken-coops>

¹² <http://www.studio-h.org/category/blog/year-1-project-3-farmers-market>

de problemas é demonstrativo da articulação dos valores interdisciplinares do ensino de *artes visuais* a princípios sustentáveis, onde é valorizada a consciencialização do indivíduo, não como vulgo consumidor, mas como ator colaborativo no refinamento comunitário e social.

A compilação desta ordem de ideias, sustentada pela descrição de um ano letivo do *Studio H*, enumera algumas possibilidades que a escola, ao funcionar como um meio privilegiado na partilha intelectual e no desenvolvimento de aprendizagens, tem para promover nos estudantes, através das unidades curriculares centradas nas potencialidades artísticas, envolvimento e consciencialização crítica com o meio. Para caminharmos em direção à sustentabilidade é necessário desenvolver uma certa noção de relativismo, consciência e olhar analítico sobre nós próprios, sobre o meio que nos rodeia, sobre a forma como interagimos com o meio e acerca do que desejamos que este nos proporcione. Isto dificilmente acontecerá mediante uma atitude passiva, de mera expectativa. Assim na problematização de possibilidades temáticas, a pretensão quimérica desta abordagem estava direcionada a colocar os estudantes no papel de promotores para a transformação social.

De volta ao contexto de estágio, ao 2º período e a *Oficina de Artes* de 12º ano, a *proposta de trabalho de design de equipamento* relativa à “criação de equipamento modular para a escola”, poderia evidenciar, em abstrato, contornos próximos ao que pretendia inicialmente desenvolver no âmbito relatório de estágio. Embora ao longo de todo o estágio tenha sido incitada a participação espontânea do estagiário no desenvolvimento das aulas e das unidades didáticas, uma vez que a estruturação desta proposta foi desenvolvida exclusivamente pela Professora cooperante, adotei inicialmente uma postura contingente, que gradualmente na sucessão das aulas, à medida que fui adquirindo à-vontade com a turma, se foi tornando mais interventiva. Ao longo desta proposta ambicionei incutir aos estudantes alguns valores sustentáveis para encaminharem os seus projetos segundo um percurso calculado. Neste contexto, em complemento da apresentação de imagens que por norma foi usada como componente auxiliar no arranque das propostas de trabalho, elaborei uma sucinta apresentação acerca do referido projeto educativo *Studio H*, assim como do *Project H*, exemplos paradigmáticos na associação das valências técnicas do *design* ao ensino e à comunidade.

Era ambicionado que da questão “que espaço me faz falta na escola?” os estudantes, acompanhados pela metodologia de conceptualização associada ao *design*, fossem capazes de desenvolver um equipamento imbuído de utilidade e que enriquecesse de facto o espaço escolar. Na problemática inerente a esta *proposta de trabalho*, especulando-se desde a conceção do pressuposto inicial à possível integração do módulo em conformidade com o espaço escolar, várias questões teriam de ser consideradas. Passo a citar as sugestões, presentes no documento da proposta, de aspetos a considerar pelos estudantes:

“Que espaço me faz falta na escola?

Desenvolve um objeto de equipamento, modular, que possa funcionar como peça de ‘mobiliário’/equipamento escolar.

Escolhe um espaço da escola e anima-o articulando, por repetição, o módulo que criaste.

O produto final deve dar resposta a todos os teus propósitos sendo a funcionalidade o objetivo principal.

O sítio onde vai ser integrado o equipamento é de escolha pessoal. Esta escolha tem que ser estratégica, tendo em conta que o equipamento tem que estar em conformidade com o espaço que habita, criando com ele uma relação de unificação.

O material de concretização será o que melhor se adaptar à forma e ao aspecto plástico pretendido.”

Mediante esta ordem de sugestões, a *proposta de trabalho* demonstrava estar plenamente direcionada ao âmago das pretensões dos estudantes. Seriam atores privilegiados no discernimento dos espaços a intervir assim como na formulação e elaboração conceptual dos projetos. Porém, a pretensão para que as maquetes-protótipo produzidas fossem elaboradas meticulosamente de acordo com as necessidades espaciais da comunidade escolar foi, na minha opinião, frustrada. Nenhum dos projetos me pareceu suficientemente aprofundado ou relevante para ser posto em prática, ou seja, materializado.

As razões que me fazem dizer que os projetos apresentados pelos estudantes ficaram aquém do resultado pretendido, possivelmente mas não só, correspondem a um esbarrar na minha pretensão pessoal, com expectativas algo elevadas em relação à forma como os desejaria ver envolvidos e consciencializados no desenvolvimento de uma *proposta de trabalho* de intuito comunitário. Ademais, a dificuldade principal que observei, não se pronuncia tanto no resultado final dos produtos, mas na metodologia que adotaram: na aferição analítica das carências

espaciais da escola e posteriormente na conceptualização teórica da definição de objetivos; em geral fugidia e desinteressada. E refiro esta postura desinteressada porque no que concerne à documentação e à apresentação da proposta, ficaram explicitados diversos parâmetros a considerar, assim como se enunciaram etapas metodológicas, facilitadoras tanto para a elaboração como para a apresentação dos projetos. Também considero que com o acompanhamento cuidado da Professora cooperante e dos dois estagiários, com diálogos contantes de encontro a refletidas análises, da parte docente não se poderia fazer muito mais no apelo à motivação para se realizar um trabalho de campo aprofundado que pudesse refletir essa diligência posteriormente no desenvolvimento dos projetos.

Será admissível considerar a eventualidade de poder existir algum desgaste na relação professor-estudante, pois esta turma é acompanhada pelo mesmo professor desde o 10º ano em mais do que uma *unidade curricular*, muito embora me pareça, no que diz respeito à motivação dos estudantes, este não se trate de um fator coativo. A incitação ao trabalho é constante e explícita por meio de diálogos, documentos e visualização de exemplos. Creio que existe um fenómeno basilar que os faz sentir pouco disponíveis a experimentar, a errar e a corrigir, a aprender com o erro. Que os faz abandonar rapidamente a especulação e os torna sôfregos em chegar ao resultado final, descuidando o brio de uma tarefa em troca do esforço calculado que permite unicamente atingir a meta na data prevista com resultados aceitáveis. Nesta proposta, na generalidade da turma, foi particularmente evidente o descuido no desenvolvimento de um método e da elaboração de um trabalho íntimo, relevante às pretensões próprias, em benefício de um objeto qualquer, pouco refletido, mas que insipidamente respondia ao tópico proposto.

5.1. (IN)DEFINIÇÃO E REFLEXÃO

Numa fase embrionária de (in)definição e maturação temática, precedente aos acontecimentos descritos na *proposta de design de equipamento*, manifestava propensão para abordagens que enfatizavam práticas e manualidades, articuladas a princípios sustentáveis com valores interdisciplinares privilegiados pelo ensino de *artes visuais*, como a criatividade e o sentido crítico, a servirem de mediadores para a elaboração de propostas de trabalho que incutissem estratégias para a promoção do desenvolvimento e da revitalização local.

Contudo no decorrer da *proposta de design de equipamento*, ao confrontar na prática afinidades próximas às premissas que pretendia desenvolver e ao verificar a resposta esquivada dos estudantes à pretensão da proposta, senti necessidade de refletir e recapitular ideias, sendo inevitável recuar nas pretensões. Colocar ferramentas nas mãos dos estudantes para o seu desenvolvimento, não apenas passivo e cerebral, mas também de exercício ativo, analítico, crítico, sustentável e autónomo, pode ser encarado como primordial, mas não me parece tarefa exequível num curto período de tempo. Em primeiro lugar, por maior abertura que exista, o espaço educativo em que o estagiário se move é constrangido pelo papel do Professor-cooperante, responsável máximo pelas unidades curriculares que leciona. É lógico que assim seja. Em segundo lugar considerar a articulação de linguagens artísticas e plásticas a ideias e pressupostos sustentáveis é porventura uma conceptualização grandiosa que pede um espaço de intervenção maior do que aquele que é disponibilizado apenas por uma única *proposta de trabalho*, ademais em contexto de estágio.

Também concluí que envolver os estudantes criticamente com o meio e esperar que consigam desenvolver projetos autónomos, relevantes e sustentáveis de requalificação ou revitalização em prole da comunidade/sociedade, apesar de possível é porventura uma empreitada que exige um elevado nível de cooperação, difícil de executar fora de um contexto propício e direcionado. Então se considerarmos a improvisada composição da sala em que decorre *Oficina de Artes*, mais complicado se tornará o desenvolvimento de um ambiente propício à natureza duma proposta nestes trâmites. Além de que se na execução de um projeto focado exclusivamente para ser (hipoteticamente) integrado na comunidade escolar, num espaço habitado diariamente pelos estudantes, o envolvimento foi escasso, considerar direcionar uma proposta com afinidades semelhantes para um campo bastante mais amplo poderia ser demonstrada novamente em resultados pouco frutuozos.

A proposta de *design de equipamento* foi esclarecedora do escasso amadurecimento crítico dos estudantes em relação a pressupostos sustentáveis, também verificável na escolha pouco refletida e pouco adequada dos materiais que escolhiam e destinavam aos projetos de equipamento modular que foram desenvolvendo. Em raros casos, por desinteresse ou desconhecimento, existiu a

preocupação por se efetuar uma escolha amiga do ambiente, por exemplo, e apesar de sugerido, que privilegiasse o uso de materiais recicláveis ou o reaproveitamento de matérias, detritos, ou objetos obsoletos.

Equacionar dar um passo atrás tornou-se assim inevitável, pois para a conceptualização de propostas relevantes que considerem a relação do indivíduo com o meio e a comunidade, em primeiro lugar é essencial desejar estar implicado com o contexto. Assim a *proposta de trabalho* elaborada para o estágio, aparentemente convertida em objetivos mais plásticos e menos funcionais, continua a ambicionar o fomento de estratégias de amadurecimento crítico que possam contribuir para a transformação social.

6. PENSAR GLOBAL, AGIR LOCAL

“Dir-se-ia que, incerta de si, a pátria se procura nas raízes. Ou que, pelo menos aparentemente, procura protegê-las como se protegesse a própria vida. O que significa que ao nível do subconsciente o nosso instinto de conservação continua acordado. Simplesmente, trata-se de mais um renascimento ilusório, dos vários que têm ocorrido sem consequências de maior. Perdido o sentido da História, toda a reidentificação colectiva não passa de um tropismo obstinado da memória.” (Torga, 1987: 11-12)

Depois de explanadas as preocupações que traçaram a principal linha diretriz para a definição e elaboração da *proposta de trabalho*, chega o momento de elucidar a composição da mesma e a natureza onde se desenvolveu. Ao longo do ano letivo, a livre interdisciplinaridade de *Oficina de Artes*, que aglomera conjuntos diversos de linguagens, práticas e técnicas artísticas, permitindo o desenvolvimento de abordagens ímpares mediadas pelo íntimo de cada estudante, facultou o confrontar de intenções com maior proveito do que o patenteado por *Desenho A*, unidade curricular de análise superior, próxima de um certo academismo. Deste modo, do resultado da cogitação reflexiva e do confronto de ideias na prática, a escolha para elaborar a *proposta de trabalho* demonstrou maior propensão para ser desenvolvida em *Oficina de Artes*, na turma 12º ano denominada 1206.

Como vem sendo característico, anualmente a Casa da Cultura da Trofa convida os alunos finalistas do *curso científico-humanístico de artes visuais* a realizarem, perto do termino letivo, uma exposição coletiva. Este ano não foi exceção, e perante esta ocorrência, oportunamente a Professora cooperante sugeriu este evento, incluído no *Plano anual de atividades*, como possibilidade de intervenção para a *proposta de trabalho* a desenvolver no estágio. Acolhida espontaneamente a sugestão, despontava a responsabilidade por se elaborar conceptualmente a temática da exposição.

6.1. ELABORAÇÃO CONCEPTUAL

Na presente sociedade arrebatada pela crescente globalização, a evolução económica é caracterizada pela produção e consumo em massa mas também pela distribuição desequilibrada de recursos e bens essenciais. Nesta rede contagiosa que nos aproxima de distintos pontos do globo sem pesar a distância geográfica, a

sociedade contemporânea tende a ser uniformizadora, nem sempre se demonstrando atenta aos diversos problemas que as populações, sobretudo as mais pequenas, enfrentam. Em território luso, nos diferentes povoados onde se manifestam pequenas peculiaridades territoriais, o tal pitoresco a que apelidamos de identidade ou tradição, aclamamos por atenção diferenciada, que nem sempre é efetiva.

Admitindo o desenvolvimento de consciência crítica através das potencialidades das *artes visuais* para o desenvolvimento de intervenções de carácter político-social que funcionam como um chamar de atenção, um grito, que por vezes culmina em ações de revitalização local, o tema escolhido para o desenvolvimento da *proposta de trabalho*: “Pensar global, agir local: um olhar crítico sobre o mundo a partir da identidade que nos envolve”; foi pretendido o desenvolvimento de projetos de âmbito pessoal, de cariz íntimo, mas centralizados em possibilidades que articulassem os valores locais à consciência de *aldeia global*. O facto de nos circunscrevermos a localidades, ideias e tradições não impede a perceção do cosmos que extravasa o nosso nicho de conformidade, nem precisamos abdicar da nossa identidade própria para compreender a globalidade que nos envolve, como refere John Tackara (2006: 107) a própria natureza e a história circunscreve-nos a ocorrências locais, o pensamento local não é redutor, não reduz o panorama a um pequeno fragmento ou se faz carecer da perceção global.

Para se pressupor a associação do campo de ação das *artes visuais* a preocupações recorrentes, que sirvam de impulso à dinamização crítica, convém, neste sentido, aprofundar alguma identificação e empatia com o que nos envolve e o que desejaríamos ver melhorado. Ao encarar o contexto envolvente, este pode funcionar como intermediário no encaminhamento dos estudantes ao papel de protagonistas. Sujeitados, dessa forma, a uma investigação que, numa perspectiva otimista, servisse para o despertar de consciência crítica, fomentando relativismo acerca de si mesmos, do meio onde vivem, da conjuntura social, e do mundo em geral. Vestidos como artistas plásticos que privilegiam o aprofundamento de inquietações íntimas advindas de contextos envolventes, era ambicionado a realização de projetos ponderados que articulassem linguagens plásticas inspiradas por problemáticas encontradas em contexto local. Sendo posteriormente pretendido a correlação das conceções aferidas pelo olhar

analítico no contexto local, para uma dimensão global, abstrata ou generalista, cujo resultado final imbuído de contornos poéticos proporcionasse a leitura não só a locais, mas a uma globalidade de espectadores.

Apesar da *proposta de trabalho* impor uma temática, foi concebida com o intuito de proporcionar o desenvolvimento de projetos de âmbito pessoal, de cariz íntimo, com a pretensão de fornecer um estímulo orientador para o desenvolvimento de trabalhos sustentados, que apesar de poderem apropriar distintas linguagens e vertentes plásticas, colaborarem em conjunto no espaço expositivo, ou seja, com alicerces comuns e em conformidade conceptual.

Embora as linguagens a adotar pudessem ser escolhidas através do interesse pessoal de cada estudante, para assim oportunamente, assentar o projeto na vertente plástica que mais privilegia, foi esclarecido que as escolhas deveriam ser formuladas de acordo com o propósito dos projetos a desenvolver, que desejavelmente assentariam num trabalho de base, conceptualizado mediante investigação e consequente reflexão crítica. Perante a questão espacial da sala de exposição e a natureza de uma exposição coletiva, em que vários trabalhos têm de coabitar um mesmo espaço, também seria essencial pensar desde o princípio na forma como os projetos poderiam ser materializados em conformidade com estes dois parâmetros.

Em traços gerais relativos à natureza formal da *proposta de trabalho* “Pensar global, agir local”, esta pode ser resumida nas pretensões por promover um projeto que culminasse num produto final com preocupações expositivas. Porém mais importante do que o resultado final interessava o processo e o trabalho de campo efetuado por cada estudante no aprofundamento de questões identitárias e de envolvimento com o espaço. Seria fundamental que pesquisassem, que vagueassem pelo concelho, que ouvissem histórias, que refletissem e mapeassem a identidade que constroem em conjunto com o reconhecimento social e geográfico. Para posteriormente, pelo despertar do olhar crítico e analítico, partirem, por intermédio de sugestões, especulações e associações plásticas, da problemática averiguada em contexto local em direção a uma nova congregação, a uma nova dimensão generalista, contextualizada para um auditório mais amplo. Nestes termos, o desenvolvimento do projeto: a pesquisa, o trabalho de investigação, a

experimentação plástica e a organização metodológica; adquire uma importância análoga à conceção do objeto, como produto final.

O característico documento, que acompanha a *proposta de trabalho*, é inaugurado estruturalmente por um texto introdutório cuja narrativa, numa primeira leitura, pode ser considerada de difícil compreensão para estudantes do ensino secundário. Foi no entanto, arriscada a inclusão dessa composição literária, visto a temática patente se revelar, porventura, mais conceptual do que o habitual. Caso se revelasse de difícil interpretação poderia, assim, servir para propiciar a inclusão do diálogo e do debate como elementos mediadores e clarificadores. Inclusivamente foi equacionado, pela manifesta natureza analítica e reflexiva pretendida para o desenvolvimento desta *proposta de trabalho*, que os momentos de diálogo fossem utilizados como auxiliares da estruturação conceptual. Neste sentido, além dos conjecturados diálogos entre professores e estudantes, que existem no decorrer das aulas, foram definidos dois momentos formais de reunião, onde cada estudante teria oportunidade de expor as suas ideias ao conjunto da turma, num ambiente que se desejava de discussão serena, análise, partilha e *brainstorming*.

Posteriormente no documento da *proposta de trabalho*, como nem todos estudantes se sentem familiarizados com possíveis metodologias projetuais que trabalhos de cariz reflexivo podem acarretar, o texto introdutório foi decomposto em parâmetros abreviados, sustentados por uma esquematização metodológica dividida em três fases distintas: conceptualizar, experimentar e executar. Com esta esquematização metodológica fragmentada em três fases, não se pretendia estabelecer algo impositivo e linear, contudo, em forma de sugestão, serviria para esclarecer etapas facilitadoras para a construção de um projeto fundamentado.

Decompondo cada uma das fases, na primeira: Conceptualizar, a fase de idealização, arraigada pelo denominado trabalho de campo, onde a pesquisa, a recolha de documentos e informações, assim como o registo das primeiras ideias e possibilidades, são pontos fulcrais a considerar; que nos levam à segunda fase: Experimentar, onde é promovida a reflexão numa perspectiva de desenvolvimento de ideias, onde se especulam possibilidades e linguagens plásticas, e se formaliza o sustentáculo base que define o encetar da materialização final do projeto; na terceira e última fase: Executar, está direccionada obviamente para a construção,

para a materialização das ideias, onde se resolvem problemas técnicos que só durante a execução são revelados, e por fim se concretiza e se expõe projeto.

6.2. ETAPAS E CALENDARIZAÇÃO

Relativamente à calendarização, foram previstas um total de 11 aulas, a serem iniciadas na penúltima semana do 2º período, posteriormente retomadas no arranque do 3º período e continuadas durante todo o mês de Abril, restando a primeira semana de Maio para o refinamento dos projetos, assim como para a organização, divulgação e montagem da exposição que se apresentaria ao público no primeiro sábado desse mês.

Durante o período de tempo que abarcou o desenvolvimento da *proposta de trabalho*, foram salvaguardados alguns momentos particulares. Desde logo, a primeira aula foi destinada à apresentação temática, à visualização de um *slideshow* recheada de variadíssimos exemplos de abordagens realizados por artistas plásticos das mais diversas vertentes. Neste primeiro momento, à medida que decorria o *slideshow*, em jeito de seminário, foi fomentado o diálogo e lançadas algumas interrogações relativas às obras expostas, no intuito de despertar o interesse dos estudantes. Era pretendido que pelo diálogo se estabelecesse o esclarecimento temático da proposta. Deste modo a aula foi aberta ao questionamento sustentado pela apresentação de diversas imagens com obras exemplificativas de abordagens artísticas correspondentes ao pretendido. Nela foram evidentes abordagens mais tradicionalistas como o desenho, a pintura e a escultura, assim como a ilustração e o *cartoon*. Porém, as vertentes mais enfatizadas foram apresentadas por intermédio de exemplos de instalação, *site-specific*, e formas de expressão públicas relacionadas sobretudo com a muito em voga e descendente do *graffiti*, a *street art*, paradigmas do modo eficaz como a sugestão de particularidades locais impulsionam o aparecimento de trabalhos críticos, apontados, por vezes, à ideia globalização. No término desta primeira aula foi estabelecido o trabalho de campo a realizar, como exercício preliminar para a primeira aula da semana seguinte. Consistiu num levantamento fotográfico do concelho da Trofa, efetuado obviamente pelos estudantes que se dividiram em três grupos. Assim, cada um dos grupos foi responsável por registar particularidades que indiciassem respetivamente a *Paisagem edificada: o lado positivo da cidade*; a

Paisagem edificada: o lado negativo da cidade; e a Paisagem natural e rural: os lados positivos e negativos.

A aula seguinte estabeleceu o segundo momento, no qual, com a turma reunida se expuseram os vários exemplares do levantamento fotográfico e se promoveu o diálogo aberto. O debate incidiu sobre os respetivos locais fotografados, assim como na definição dos aspetos positivos e negativos, realçados pelas imagens desses mesmos locais. Neste aspeto foi evidente que a maioria dos estudantes ainda não teria prestado grande cuidado em balizar uma temática aquando do momento fotográfico. Nesta fase embrionária, ainda sem discernirem relevantes análises e reflexões, as fotografias, na generalidade, demonstraram terem sido disparadas indiscriminadamente, focando sobretudo aspetos característicos da identidade concelhia, património abandonado e degradado, e alguns apontamentos insólitos. Contudo à medida que o diálogo avançou, várias peculiaridades foram evidenciadas: a questão da supressão da linha férrea, que ligava Trofa à estação da Trindade, a ser trocada por um metropolitano que nunca mais chegou; a indefinição relativamente à localização do centro da cidade da Trofa; o estado degradado de vários edifícios, assim como da antiga estação e do apeadeiro de Senhora das Dores; a desorganização territorial onde o rural que se confunde com o urbano e o industrial; o planeamento urbanístico pouco evidente que implica a ausência de um espaço central e a distribuição fracionada de serviços e infraestruturas. O debate destas peculiaridades embora insinuadas, em certa medida, por ideias preconcebidas pela comunidade, provaram posteriormente auxiliar o esboço de reflexão crítica para o encaminhamento temático dos projetos. Por fim, para impulsionar o principiar dos projetos, de todo o conjunto do registo fotográfico realizado pelos três grupos, cada estudante escolheu apenas uma fotografia, e escreveu um breve texto esclarecedor das razões que o fizeram optar por aquela imagem específica. Intencionava-se que a partir da especificidade das imagens escolhidas fossem especuladas, individualmente, ideias e possibilidades, a serem refletidas e desenvolvidas durante a interrupção letiva que se seguiria.

Convém realçar que a opção por se iniciar a *proposta de trabalho* antes da interrupção letiva foi conjectura pelo motivo principal de posteriormente ao arranque do 3º período subsistir sensivelmente um mês para o desenvolvimento

dos projetos. Face a esta ocorrência, e mediante o desejável trabalho de campo a ser promovido para o propiciar da temática de cada projeto, as cerca de duas semanas da interrupção letiva poderiam conferir um momento particularmente útil para esse efeito. Neste período de férias, livres da carga horária inerente à componente letiva, os estudantes, embora sem apoio docente direto, poderiam averiguar, especular e deambular serenamente nas cogitações relativas ao desenvolvimento dos seus projetos. Pois no arranque do 3º período, a primeira aula de *Oficina de Artes*, conferiria novo momento de discussão dos projetos, desta vez sendo desejável que apresentassem a conceptualização basilar definida ou próxima da definição, assim como vários esboços impregnados de especulação plástica, e se possível que explicitassem justificadamente a área de intervenção plástica a adotar e os materiais a empregar no trabalho.

Como apontamento, é de referir que os estudantes da turma 1206, juntamente com professores e estagiários de *artes visuais*, compartilharam o acesso a uma conta de correio eletrónico destinada à partilha de informação, que conferiu ser uma ferramenta útil, um elemento de interação dialógica proeminente para o esclarecimento de dúvidas que não ficaram devidamente clarificadas nos tempos letivos, ou que surgiram posteriormente. Assim, durante os períodos de interrupção letiva, apesar da distância interpessoal, continuava a ser possível clarificar ideias e hesitações, recolher opiniões, assim como descrever a evolução dos projetos.

Retomadas as atividades letivas, a mencionada aula que conferiu novo momento de discussão, por seu turno o último a ser efetuado com o conjunto da turma reunida, verificamos que se por um lado, na generalidade, a conceptualização temática estava encaminhada e direcionada para o arranque da materialização plástica, por outro, em diversos estudantes era patente ainda existirem substanciais indefinições e conceptualizações dúbias.

Deposto o último momento conjunto de diálogo, as subseqüentes aulas serviriam para, em diálogos particulares, promover e auxiliar a definição e o refinamento das conceptualizações, que uma vez clarificadas conduziram à materialização progressiva dos projetos, transfigurando a sala de aula num espaço improvisado de ateliê.

6.3. OS PROJETOS

Neste subcapítulo pretendo estabelecer uma breve passagem apreciativa pela globalidade, mas com evocações específicas, do conjunto de projetos, esmiuçando o desenvolvimento técnico e conceptual dos vários projetos elaborados no âmbito da *proposta de trabalho*.

O primeiro momento preparatório efetuado pelos estudantes, em que tiveram de escolher uma fotografia e a partir da sugestão do retratado especular verbalmente o hipotético ponto de partida para os projetos, em paralelo a um outro fugaz exercício que consistiu numa composição bidimensional assemblada por intermédio da acumulação de imagens e frases recolhidas em revistas, foram sem dúvida, úteis para o espontar de reflexões contextualizadas com o propósito da *proposta de trabalho*. Posteriormente um longo caminho foi percorrido e, como verificaremos, as primeiras impressões deram lugar a outras conceções, metamorfoseadas plasticamente pela associação da averiguação e reflexão continuada.

As primeiras aulas que decorreram após a apresentação foram demonstradas por alguns sinais de alarme e inquietação face ao tema proposto. Para alguns estudantes o tema não evidenciava ser de fácil assimilação e interpretação, exigiria por certo um esforço adicional na desmontagem das linhas enunciadas pelo documento da *proposta de trabalho*. Cientes dessa dificuldade, salvaguardamos, por repetidas vezes o diálogo, por vezes em contornos tautológicos, para que o esclarecimento temático se tornasse efetivo na totalidade dos estudantes. Contudo depois dos dois exercícios anteriormente mencionados, essa efetivação foi concretizada, subsistindo o lugar a inevitáveis averiguações, análises e reflexões relativamente à correspondência do contexto local ao fenómeno global, para posteriormente serem estruturadas palavras e ideias chave como incitadoras conceptuais para os projetos a formalizar.

Praticamente todos os elementos da turma, por meio de registos fotográficos, evidenciaram de forma mais enfatizada os pontos mais negativos ou degradados do concelho e da cidade da Trofa, direcionado o projeto através de críticas de desagrado em relação ao descuido com o património, sobretudo o mais antigo. Neste sentido, a antiga estação ferroviária da Trofa, mereceu particular atenção por um elevado número de estudantes que com desagrado verbalizaram

palavras acerca do acelerado estado de deterioração de um espaço que até há bem pouco tempo estava ativo, diariamente frequentado por populares de variadas gerações. E embora nos últimos anos fosse possível vislumbrar algum desleixo gradual no acautelamento das infraestruturas, pois uma nova estação estava em execução, hoje o que se vê é entristecedor. Arrancaram a linha férrea e com a ela a vida do que um dia foi um sustentáculo da cidade, um motivo de orgulho. Hoje o ambiente é ermo, circundado por edifícios abandonados à sorte dos elementos e das mãos do vandalismo. A nova estação ferroviária, transfigurada em contornos pomposos, eleva-se hoje num novo ponto da cidade, também um pouco ermo, mas desta feita porque ainda está por engrandecer e preencher.

É porventura provocação anunciativa da evolução, dos tempos modernos, a que nos ilude com a novidade e nos consente a transformação do antiquado em meras memórias que com o andar dos anos se desvanecem em vultos difusos. Apenas uma questão de tempo restará ao envelhecido até um dia ser contemplado como uma simples e degradada memória, até finalmente se desfazer com um sopro em pó. E depois com outro sopro em nada.

Com base nas ideias precedentes foi patenteado o trabalho intitulado “O esquecimento leva à degradação”. Este projeto estava diretamente focalizado nas duas estações ferroviárias, sob o conceito de que quando construímos algo novo para algo que já existia, frequentemente abandonamos a antiga edificação correspondente. Sem o cuidado de planear atempadamente a reconversão ou a requalificação do velho património, quando o novo património é edificado, como é exemplificado pelas duas estações ferroviárias, construídas de raiz para a mesma função em locais e tempos diferentes, o antigo é anulado em função do vanguardista. A nova estação subsistirá indeterminadamente na atividade enquanto a antiga permanecerá indefinidamente a expirar. Como analogia a este fenómeno a estudante elaborou uma pequena instalação que consistia num comboio, que transitava metaforicamente da velha à nova estação ferroviária. O comboio, colocado no chão entre fotografias das duas estações, era também constituído por duas locomotivas e por duas carruagens, que no conjunto insinuavam a gradação temporal, desde a locomotiva moderna, dos nossos dias, até à outra extremidade onde se apresenta a característica locomotiva a vapor do nosso imaginário.

Também relativo a aspetos degradados da cidade, “Choro urbano” foi a designação escolhida por uma estudante para descrever o seu projeto. Consequência de reflexão espontânea, comprovada durante o levantamento fotográfico, ao se aperceber da significativa quantidade de prédios abandonados que atribuem aparências indigentes a várias zonas da cidade, a estudante sentiu necessidade por elaborar um alerta em relação a este fenómeno comum a diversas áreas urbanas. Deste modo, inspirada pelo ar sinistro, desolador, e ameaçador provocado por nichos urbanos degradados e vandalizados, elaborou um conjunto de quatro desenhos, ilustrações de algum rigor, que representam edifícios devolutos da cidade, em ambiente noctívago, nos quais os únicos seres revelados são animais corriqueiramente associados à obscuridade e a estórias de terror: o gato preto, o lobo, o morcego e o mocho.

Outro projeto sugerido pelos reflexos que marcam a passagem do tempo, denominado “Memórias Renovadas” consistia num confronto de fotografias do passado e do presente. Para o efeito, o estudante recolheu fotografias antigas, em alguns casos cedidas pelo arquivo municipal, de pontos característicos da Trofa e voltou aos locais retratados para efetuar novas capturas baseadas no enquadramento das anteriores, para quando expostas lado-a-lado fossem intuitivamente reconhecidas por retratarem o mesmo local e refletirem a passagem temporal. No conjunto, as velhas e as novas fotografias emparelhadas, eram ainda acompanhadas, correspondentemente, por uma breve composição literária relativa aos acontecimentos, passados e atuais, de cada local retratado.

Ainda próximo das anteriores conceções e também do imaginário construído por intermédio da identidade local – vivências, recordações e histórias – emergiu outro projeto, porventura o de conceito mais clarificado desde a partida, indigitado “Memórias da Trofa”. Materializado num conjunto de inúmeras ilustrações sustentadas basilarmente através de uma recolha fotográfica que expressa a passagem do tempo na cidade, desde meados do século XX aos dias de hoje. O conjunto da composição, organizado pela distribuição cronológica de pequenas ilustrações em formato postal, evoca elementos característicos da Trofa – infraestruturas, edifícios, património, festividades, tradições, etc. – associados às memórias e ao imaginário da estudante. Citando-a: “Apesar de não ser uma cidade de grande dimensão, a Trofa não deixa de possuir riquezas nas tradições, nos

marcos históricos e, como não poderia deixar de ser, nos contrastes. Através das fotos de família e de uma visão pessoal, elaborei um retrato das gerações trofenses e dos sítios que lhes foram importantes, como parte integrante da comunidade.” Este projeto apesar de se demonstrar vincadamente debruçado no contexto e na identidade local, e com isso presumivelmente conseguir gerar maior empatia com espectadores locais, plasticamente manifesta uma linguagem apelativa, por vezes onírica, que poderá ser apreciada por qualquer pessoa de outro contexto.

A par do precedente projeto, apenas outro se relacionou diretamente com a natureza íntima do estudante que o executou, de título “E agora? Para onde vou?” demonstra inquietações típicas de uma adolescente na fase final do preambulo universitário. Curiosamente foi novamente evocada a questão da estação ferroviária, desta feita em relação às novas e faustosas infraestruturas e à área circundante que se demonstra num ambiente amplo e ermo, aparentemente deslocado do centro da cidade. Concisamente, o ponto de partida para este projeto foi fundamentado no espaço em redor à nova estação, um espaço em mudança, em construção e maturação, tal como a estudante. Assim, a conceptualização do projeto revela inquietudes ao questionar perspectivas e possibilidades para um futuro ainda desconhecido, materializadas em três ilustrações autorrepresentativas sequenciadas e legendadas, que associam fotografia ao desenho.

A conjuntura sociopolítica, nomeadamente a crise económica, por se tratar de circunstância que inflige tanto o local como o global, foi temática naturalmente evidente em alguns trabalhos. O projeto fotográfico “Feições da Crise” evidencia precisamente esta temática, compondo-se num conjunto ampliado de simulados retratos instantâneos, de formato idêntico à *polaroid*, em que a cada rosto, a cada feição, se juntava uma frase relativa aos atuais tempos conturbados. Considero interessante, em relação a este projeto, o desvio substancial que existiu desde o pressuposto inicial que ambicionava retratar aspetos positivos da cidade, nomeadamente a forma como os locais desfrutavam dos tempos livres. Porém, ou pela dificuldade de elaborar uma crítica positivas, ou devido à conjuntura atual, a estudante acabou por se subordinar ao contexto sociopolítico. Analogamente, “Asfixia Monetária”, trabalho expresso numa pequena escultura que sugere um indivíduo, anónimo e encapuçado, “asfixiado” pela pressão monetária, também é

demonstrativo de um projeto que se desviou do primeiro propósito benévolo. O que inicialmente se esperava indiciado por correspondência ao pictórico da tradição portuguesa teve um desfecho sem qualquer relação pitoresca.

Definido por diferentes contornos, mas relacionados com questões económicas, existiu ainda mais um projeto que referia “A (má) evolução dos tempos” ao confrontar o comércio tradicional e personalizado, ao comércio generalista e impessoal das grandes superfícies.

Duas estudantes fundamentaram os seus projetos na deficiente colocação de sinalética e em descuidos na disposição de infraestruturas, foram os casos de “Má sinalização”, onde com humor se propõem novos figurinos para sinais de trânsito, e “Enquanto se passeia”, que, também com certa dose humorística, crítica situações insólitas provocadas pelo deficiente planeamento urbano que condicionam a circulação de peões. Neste segundo projeto foi particularmente evidente a alusão às esculturas em fita-adesiva realizadas por Mark Jenkins, autor referenciado no âmbito da *proposta de trabalho*.

Porventura esprevidados pela alusão a obras referenciadas a propósito da *proposta de trabalho*, um conjunto de projetos ocorreram em vertentes de índole urbana, com clara alusão ao *graffiti*. Neste âmbito existiram preocupações ambientais, um *stencil* que sugeriria o emaranhado dos “Edifícios-chave” da cidade, e até um “Confronto de Gerações”. Porém o exemplo, minha ótica, mais interessante refere “O valor da arte urbana”, compondo numa narrativa semelhante à usada pela banda desenhada, com a presunção de esclarecer que o *graffiti* e a *street art* são formas de expressão válidas que não devem ser confundidas com vandalismo.

Por fim, o projeto fotográfico “Espécies da Trofa” apresenta descontentamento com as diligências efetuadas para a preservação da fauna local. A estudante responsável por este trabalho, durante o levantamento fotográfico foi deparada pela presença de um raposa morta, e esta ocorrência levou-a a questionar as razões que nos fazem cuidar de certos animais ao mesmo tempo que maltratamos outras espécies, porventura mais raras, que necessitam de cuidados redobrados para não se extinguirem nem abandonaram os seus habitats naturais. Considerei particularmente bem-sucedida a forma como este projeto foi exposto, numa

sequência de fotografias com a figura central do caçador a ser acompanhada por animais domésticos de um lado, e por animais selvagens de outro.

6.4. APRECIÇÃO DOS ESTUDANTES

Depois da apresentação dos trabalhos e da consequente exposição, como desfecho da *proposta de trabalho* pedimos aos estudantes para elaborarem um breve parecer relativo à pertinência temática, às impressões recolhidas na exposição, ao empenho demonstrado e às dificuldades com que se depararam no desenvolvimento dos projetos.

Relativamente ao tema “Pensar global, agir local”, numa primeira impressão a recetividade não foi total. Palavras recolhidas avulsamente demonstraram que a temática evidenciava contornos complexos para o 12º ano de escolaridade e que em certa medida condicionava o desenvolvimento de projetos espontâneos, de índole pessoal. A mesma estudante que se mencionou condicionada, justificou essa ocorrência por o tema a obrigar a analisar a relação da localidade onde vive com o mundo, e também por o tema estar orientado para a reflexão de questões “sérias e complicadas”, que exigiam esforços de pesquisa e averiguação. Todavia, esclareceu que os primeiros exercícios, nomeadamente a diligenciada pesquisa fotográfica, foram sustentáculos de extrema utilidade para compreensão temática e para o aprofundamento de ideias. É perceptível que apesar das dificuldades evidenciadas no arranque da *proposta de trabalho*, na maioria das cogitações dos estudantes, a relevância temática foi acumulado interesse à medida que os projetos avançavam, como se pode verificar através das próximas palavras:

“ao início não achei o tema muito interessante, mas depois de fazer o primeiro levantamento fotográfico comecei a achar mais interessante e a ter algumas ideias. Com o desenvolver dos trabalhos acho que o tema foi bem escolhido pois conseguimos falar sobre várias coisas e assuntos atuais”

“na parte inicial do projeto o tema para mim não teve muito sentido por não ter percebido o objetivo pretendido, mas após uma longa reflexão começaram a surgir-me ideias de trabalho. Achei o tema complicado, apesar de conseguir obter o resultado pretendido.”

Por felicidade, a significativa pluralidade dos estudantes não concordou com a suposta conceção intransigente do tema. Na generalidade consideraram a extensão

temática como uma “oportunidade para realizar trabalhos interessantes” e com muito “por onde explorar”. Inclusivamente foi referido que “todos” os estudantes “estiveram empenhados e motivados” pois podiam escolher trabalhar segundo as vertentes e as linguagens plásticas com que mais se identificam, assim como poderiam utilizar os materiais que mais gostam. Neste sentido, apesar de sujeitada a um tema, nada a impedia à “criatividade de cada um” de se expressar livremente e com isso conferir aspetos muito diversos aos projetos finais, que elevaram o reflexo das diferentes opiniões aferidas por cada um.

Testemunhos verbalizados pelos estudantes revelaram que a temática proposta se demonstrou interessante e aliciante visto que poderiam falar globalmente, tendo em conta o contexto do local onde vivem. Neste sentido, segundo palavras dos próprios, o tema proposto possibilitou:

“Refletir sobre coisas que nunca nos tinham chamado à atenção.”

“Pensar profundamente no que muitas vezes me passou ao lado, fez-me olhar criticamente sobre o local onde vivo, onde passo a maior parte do tempo, onde estudo, etc.”

“Tomarmos consciência do que nos rodeia, o que está mal e o que está bem” “o desenvolvimento crítico em relação à sociedade e ao local onde vivemos.”

A exposição na Casa da Cultura da Trofa concedeu um momento singular ao conjunto de estudantes da turma 1206, pois pela primeira vez tiveram a oportunidade de mostrar os seus trabalhos, de forma evidente, fora do recinto escolar e num contexto comumente reservado a profissionais das artes plásticas. Deste modo reservo as próximas linhas às impressões constatadas pelos próprios estudantes:

“Acho que as pessoas receberam bem a exposição uma vez que se identificaram com os trabalhos expostos. A adesão da comunidade foi grande. Reconheceram talento nos trabalhos.”

“Correu muito bem, ouvi muitos elogios, foi diferente.”

“Achei interessante a exposição, foi algo novo, diferente do usual.”

“Penso que a exposição na casa da cultura é uma grande oportunidade para nós e correu muito bem.”

“Foi um sucesso e uma mais-valia para o nosso futuro, uma forma de divulgarmos o nosso potencial, o nosso carácter, no fundo, uma forma de exprimirmos o que sentimos em relação à Trofa.”

“Acho que tanto eu como toda a turma demos o nosso melhor sendo a nossa primeira exposição fora do recinto escolar.”

“Foi interessante aquele espírito de montar a exposição e mostrar os nossos trabalhos a toda a gente.”

“Algumas pessoas acabaram por se identificar com alguns dos trabalhos.”

“Houve uma grande adesão por parte da comunidade, ultrapassando as minhas expectativas.”

“Todas as pessoas na turma tiveram interesse na exposição, até porque quase toda a turma esteve presente na inauguração”

Impulsionados naturalmente pela oportunidade de poderem expor os projetos produzidos no âmbito da *proposta de trabalho* num espaço destinado a mostras de *artes visuais*, e também pelo esforço suplementar efetuado na averiguação, sustentação, e expansão técnica e conceptual dos projetos, os estudantes afirmaram que o índice de motivação e empenho, patenteado pelo conjunto da turma, foi elevado, como se pode comprovar pelas palavras dos próprios:

“A oportunidade de expormos os nossos trabalhos na casa da cultura foi uma experiência nova, cativando-nos de uma maneira especial para a prática deste projeto.”

“Empenhei-me muito e acabei por envolver os meus problemas pessoais.”

“De uma forma geral acho que todos se esforçaram e empenharam para que tudo corresse da melhor forma.”

“À medida que fui estruturando trabalho, o meu empenho e dedicação também foi aumentando.”

“Creio que este projeto foi um dos quais mais me envolvi ao longo do ano e me empenhei.”

As dificuldades mais evidenciadas pelos estudantes corresponderam não só, como referido, ao espoletar da *proposta de trabalho*:

“no início não sabia ainda o que fazer, quando comecei a trabalhar nos comboios a motivação já foi diferente”

“senti (dificuldades) apenas no início quando ainda não sabia ao certo o que queria fazer, mas depois de ter feito o levantamento fotográfico, surgiu a ideia e foi sendo fácil, concretizar o trabalho”

Mas também ao “tempo reduzido para executar os trabalhos” e “montar a exposição” e à “parte escrita, ou seja, a sinopse e a memória descritiva”:

“senti dificuldades a exprimir o significado do meu trabalho na memória descritiva mas com a ajuda da professora de Português consegui chegar a todos os pontos que abrangem o meu trabalho”

Contudo alguns estudantes consideraram não terem sentido embaraços significativos, e que em geral o esforço despendido a colmatar lacunas e obstáculos, “foi compensado com o número, a alegria e a curiosidade dos visitantes que foram ao local da exposição”.

6.5. AVALIAÇÃO

No âmbito da disciplina em que se desenvolveu a *proposta de trabalho*, ao longo da execução dos projetos existiram diversos momentos mediados por apreciações formativas que funcionaram como parte integrante do percurso metodológico. Os diálogos formais e informais estabelecidos com os estudantes serviram para intermediar momentos de análise e reflexão que se desejavam úteis para aferir a eficácia do desenvolvimento dos projetos. Deste modo, a avaliação foi em primeira instância utilizada em benefício do rendimento dos estudantes, como utensílio colaborador arraigado por diálogo, sugestão, análise e incentivo, como de resto é preocupação evidenciada no programa de Oficina de Artes:

“No processo de avaliação, sugere-se que os trabalhos desenvolvidos sejam expostos e analisados em conjunto, perante todos os intervenientes. Desta forma, nesse período de discussão, e através de críticas devidamente aferidas pelos objectivos estabelecidos no programa, ou relativos a cada trabalho ou projecto, é possível clarificar os termos de cada motivação e a perspectiva em que assentaram a pesquisa e a experimentação” (2005: 9)

Desta forma, os critérios de avaliação pretenderam-se declarados e explícitos, acautelando o espaço ao imprevisto e ao equívoco. Contudo, ao se pretender que o estudante reciprocamente demonstrasse método e empenho nas tarefas a desenvolver, dada à natureza da *proposta de trabalho*, um eventual resultado final menos conseguido não significaria expressivo embaraço na classificação. Em sentido inverso, o descuido por um percurso de investigação sustentado poderia conjecturar, independentemente do resultado final, classificações aquém do desejado.

Devido à natureza analítica e reflexiva da *proposta de trabalho* “Pensar global, agir local” a pesquisa, o poder de observação associado à capacidade de interpretar e registar, o desenvolvimento de competências de pesquisa, a experimentação plástica, e a organização metodológica, adquiriam pelo conjunto importância análoga à conceção do objeto. Aliás, era ambicionado que da repercussão do

empenho demonstrado, na estruturação do percurso metodológico, resultassem projetos cujo produto final correspondesse formalmente à pertinência conceptual.

Para a apreciação final da *proposta de trabalho*, a avaliação foi determinada, em quatro parâmetros principais, com cotações previstas numa escala de 100 pontos que se repartiram da seguinte forma: *Conceito e seu desenvolvimento* – 10 pontos; *Desenvolvimento do projeto* – 30 pontos, 10 para cada item; *Trabalho Final* – 40 pontos, 30 para o domínio plástico e 10 para a instalação expositiva; *Produção de textos* – 5 pontos; *Exposição regulares em sala de aula* ao longo do projeto: formais e informais – 15 pontos. Deslindando cada um dos parâmetros:

No *Conceito e seu desenvolvimento* eram apreciadas: a definição da ideia, a respetiva pertinência dentro da temática e o consequente amadurecimento conceptual considerando o percurso de trabalho, ou seja em dois itens: *Conceito do projeto* e *Desenvolvimento do conceito*;

O parâmetro destinado ao *Desenvolvimento do projeto*, dividido em três itens de igual valor: *Pesquisa, Desenhar e maquetizar, e Metodologia de trabalho*; servia para aferir respetivamente: a porção qualitativa da pesquisa elaborada, a capacidade de experimentação e especulação plástica, e por fim a responsabilidade e organização demonstrada na estruturação de um método de trabalho;

Na apreciação ao *Trabalho Final*, seria considerado o domínio técnico, plástico e expressivo corresponde à conceptualização do projeto, e de que a instalação/forma expositiva – pessoal e coletiva – foi refletida, estruturada e resolvida.

Por último na *Produção de textos* era considerada a qualidade, coerência, e domínio de vocábulos relativos ao conhecimento da linguagem plástica nos textos da memória descritiva, da sinopse e outros que integravam o portfólio. Relativamente ao item referente às *Exposições regularem em sala de aula*, foram equacionadas as duas apresentações formais – levantamento fotográfico e definição da ideia inicial; formalização do conceito e esboço do projeto – e os diálogos informais estabelecidos ao longo do desenvolvimento da *proposta de trabalho*, como reveladores do empenho e interesse do estudante no aprofundamento temático, conceptual e plástico.

Todos os preparativos para a avaliação formal dos trabalhos foram estabelecidos em conjunto com a Professora cooperante, respeitando estrutura e as pretensões da presente proposta de trabalho. Todavia, igualmente havia a

respeitar a consonância com os momentos de apreciação realizados no âmbito das anteriores *propostas de trabalho* de *Oficina de Artes*, que seguiram uma estrutura definida e declarada pela própria professora no início do ano letivo.

Face à redundância classificativa dos algarismos, antes de ser encerrada a *proposta de trabalho* pretendeu-se estabelecer um último momento em aula para análise e reflexão, comprovando as notas atribuídas a cada projeto. Assim, foi estabelecido um momento diálogo com o conjunto da turma no intuito de esclarecer individualmente as razões que determinaram cada nota. Em jeito de autoavaliação, os estudantes, primeiro em grupo e depois individualmente, usufruíram da oportunidade para mencionarem as suas apreciações relativas ao desenvolvimento da *proposta de trabalho* em congruência com as suas expectativas classificativas. Desta forma puderam explicar os motivos da sua consonância ou dissonância em relação à classificação obtida, o que se comprovou ser uma mais-valia, não só para os estudantes perceberem a eficácia do esforço despendido nos seus projetos, mas também para conseguirmos aferir se as notas atribuídas preliminarmente correspondiam com clareza e justiça aos trabalhos produzidos e às expectativas dos estudantes.

6.6. APRECIÇÃO GLOBAL

Atualmente as populações estão conectadas por uma contagiosa rede virtual de ramificações que tem a mais-valia de aproximar distintos pontos do planeta sem considerar a distância geográfica. Mas se por um lado o que antigamente existia apenas em nichos obscuros pode agora emergir ao dispor do conhecimento geral, ao mesmo tempo derramam sobre nós a estandardização massiva, ignorando e comprometendo a natural preservação de peculiaridades territoriais e valores tradicionais. O tema escolhido para a proposta de trabalho “Pensar global, agir local”, desenvolvido no âmbito da disciplina de *Oficina de Artes* em termos conceptuais esteve direcionado para proporcionar o aparecimento de olhares críticos sobre o mundo a partir da realidade que envolve o estabelecimento de ensino, sendo almejado o desenvolvimento de projetos de âmbito pessoal mediados pelo confronto dos valores locais ao, muito em voga, conceito de globalização. Esta atitude foi refletida em projetos ponderados que associavam

problemáticas encontradas em contexto local, no concelho da Trofa, a uma dimensão global.

Evidentemente que no contexto global de uma turma existem elementos particulares. Cada estudante possui identidade distinta, habita no seu próprio universo. E como a natureza de cada estudante é diversa, cada um estabelece e usufrui de diferentes ritmos, métodos de aprendizagem, análise, reflexão, interpretação, execução, etc. Do mesmo modo, cada projeto, cada trabalho, ao partir do âmago de inquietações particulares, espelha o íntimo do estudante que o realiza. Os projetos foram assim expressos em diferentes indumentárias, umas arrojadas, outras tímidas, nuns casos calculadas, noutras arriscadas, todavia, outras ainda subsistiam na conformidade do meio-termo. A caminhar para a semana que antecedeu a exposição, no ar emanava uma heterogeneia enriquecida pelas diferentes metodologias, conceções, influências e vertentes plásticas, e enquanto uns refinavam, outros desesperavam e corriam em contrarrelógio para que no dia da montagem da exposição, e no subsequente dia de apresentação, como se verificou, o conjunto de peculiaridades estar reunido num conjunto global, num todo composto por pequenas partes que isoladas não seriam mais do que um sussurro, mas que reunidas compuseram um ribombar.

7. O ESTÁGIO, O ESTAGIÁRIO E A EXTENSÃO ARTÍSTICA

No conjunto da narrativa que constitui o presente *relatório de estágio*, possivelmente as breves linhas deste capítulo foram as que se redigiram de forma mais acanhada. Como salientei no principiar da explanação relativa ao *estágio pedagógico*, em diversos momentos, seria assumida a instrumentalização da narrativa segundo uma perspectiva íntima, descrita na primeira pessoa. Esta razão concerne à circunstância de a distância percorrida entre o momento de experiência prática, o estágio, e o momento de reflexão teórica, a escrita, ser manifestamente curta. Sem possibilitar, por vezes, a efetivação da abstração de afetos e emoções, necessária para se poder explanar reflexões e análises aproximadamente imparciais. Neste caso, a formulação de uma perspectiva imparcial está ainda mais intrincada, pois descreverei instantes em que extravasei o papel de estagiário, para vestir a indumentária do modesto artista plástico que se deslocou ao estabelecimento de ensino para apresentar e explicar o seu trabalho aos

estudantes. Não pretenderei contudo, nas linhas que se seguem, enaltecer, ou até descrever a minha atividade no âmbito das artes plásticas. A intenção é distinta, e está remetida à reflexão de ocorrências proporcionadas pelo contexto de estágio que extravasam essa mesma natureza, possibilitando ao estagiário transportar a sua dimensão particular, do seu campo de ação nas *artes visuais*, em benefício da dinamização pedagógica.

Para contextualizar as referidas ocorrências será necessário retroceder ao despontar das atividades de estágio, ao 1º período letivo, momento em que ainda divagava entre possíveis conceções para definição temática concernente à estruturação do relatório e deambulava, num ambiente desconhecido, instado pela procura de reflexões sugeridas pelo meio escolar. Neste sentido, assistir ao desenvolvimento das unidades curriculares *Oficina de Artes e Desenho A*, conferiam igual curiosidade.

Em meados de novembro a turma de 11º ano desenvolvia uma *proposta de trabalho* estruturada por duas etapas principais, a primeira direcionada para o âmbito do desenho analítico: “estudo de um sólido composto” aplicando princípios da projeção axonométrica e o “estudo de um objeto mecânico”, concretamente a representação pelos mesmos princípios gráficos de um torno de bancada; enquanto a segunda etapa se inscrevia no desenho de síntese, especificamente direcionada para a “criação de um objeto insólito”. Na fase inicial deste ponto era proposta a seleção de um objeto funcional que pela sua forma, variedade e diversidade de peças que o constituem, permitissem o estudo, no todo e isoladamente, em encaixes diferenciados. Ou seja, uma espécie de representação axonométrica explodida, onde se separam os diversos elementos particulares que constituem, pela acumulação, determinado objeto. Concluída esta representação gráfica, o ponto seguinte, de carácter criativo, estava destinado à elaboração de um “objeto insólito, sem qualquer funcionalidade” mas cujo ponto de partida seriam as particularidades sugeridas pelo estudo do objeto anterior. Referente a este último ponto da *proposta de trabalho*, algo inesperado me foi proposto pela Professora cooperante. Proposta que assentava, na apresentação do meu trabalho à turma, como exemplificativo da forma como composições escultóricas, assemblagens realizadas a partir da acumulação e descontextualização de pequenas partes de

diferentes objetos, podem conferir figurinos insólitos a coisas que conhecemos do nosso dia-a-dia.

Após ter aceitado a proposta da professora cooperante para fazer uma breve apresentação do meu trabalho, foi decidido num contexto de aproximação à temática, efetuar uma outra apresentação preliminar cujo conteúdo incidiu na apresentação de imagens da autoria de variados artistas em que a estética da acumulação, por meio de colagem ou assemblagem, era destacada. A apresentação, sequenciada por ordem cronológica, foi desde logo encetada por referências ao modernismo e ao movimento Dada, evocando exemplificativas obras, insólitas, produzidas pela desconexão de objetos do contexto habitual, como a “Mechanical Head (The Spirit of Our Age)” (1919) de Raoul Hausmann, os *ready made* de Marcel Duchamp e Man Ray, as assemblagens de Picasso, e as paradigmáticas obras de Jean Dubuffet “D’Appolo Pap” (1953) e “Cheveux de Sylvain” (1953), que consistem em retratos compostos pela acumulação de asas de borboletas. Também se fez alusão a Jean Tinguely, artista do *Novo Realismo* e exímio tecnocrata da estética da acumulação, a que se somaram referências de artistas da contemporaneidade, casos de Rauschenberg, Joana Vasconcelos, Thomas Hirschhorn e Tom Friedman, que em diversas obras privilegiaram o uso da assemblagem para a construção de composições repletas de objetos do nosso quotidiano. Por fim, no seguimento da apresentação foram exibidas imagens de trabalhos da minha autoria, tendo sido destacados os exemplos mais insólitos e por conseguinte mais próximos da unidade de trabalho referente.

Em tempo posterior, concretamente no último dia de aulas do 2º período e na sequência da *proposta de trabalho* “Pensar global, agir local” voltei a apresentar o meu trabalho, desta vez em *Oficina de Artes* e à turma de 12º ano. Com esta apresentação ambicionei estabelecer um clima de maior afinidade e empatia com os estudantes, pois obviamente estava a expor parte de mim por intermédio do meu próprio trabalho, e igualmente demonstrar exemplos de possibilidades que em certa medida correspondiam às exigências da proposta de trabalho, por fazerem alusão a memórias de infância, à identidade local, ao rural e ao urbano, e também a influências provenientes da cultura visual, da cultura de massa e obviamente da *aldeia global*.

Curiosamente, noutra dimensão, mas igualmente proporcionada pelo MEAV, fui convidado por dois colegas a intervir num momento das suas aulas de estágio. Nomeadamente em *Educação Visual* na Escola Secundária Filipa de Vilhena: numa apresentação em ambiente informal e com bastante diálogo, concluída por um breve *workshop* repleto de fita adesiva e jornais velhos; e como orador, na Escola Secundária de Ermesinde, no âmbito das “Palestras sobre o desenho e as suas técnicas de expressão”.

Para concluir, na minha perspectiva preconcebida, considero arrojado, independentemente da unidade didática, que o professor de *artes visuais* dê a conhecer aos estudantes o seu trabalho de âmbito artístico. Ao apresentar a sua obra, poderá evidentemente, conseguir gerar alguma empatia com a turma, mas também está sujeito à desconfiança. No entanto, nada de impeditivo existirá na utilização dos conhecimentos estabelecidos enquanto artista em benefício da dinamização pedagógica, e sem grande problema poderá também exibir pontualmente, desde que contextualizados, exemplos de trabalhos por si executados. Contudo, exibir o grosso da obra poderá soar pretensioso e, conforme a qualidade da mesma, gerar nos estudantes aceções ambíguas, passíveis até de abalar a confiança, em relação ao professor.

Neste caso, como estagiário, a questão é diferente, não existiu o mesmo risco, porque ocupo uma posição intermédia e passageira. Se por um lado caminho para a profissionalização docente, por outro lado ainda não deixei de ser estudante. Mediante este figurino, encaro estas ocorrências proporcionadas pelo estágio, que promovem o envolvimento, como mais-valias. Inclusivamente como exemplificativas de um percurso efetuado por alguém que já esteve, não há muito tempo atrás, no mesmo lugar dos estudantes do ensino secundário e que frequentou o ensino académico numa faculdade ambicionada por muitos deles. No meu caso em particular, considero que estas apresentações foram momentos positivos, geradores de diálogo e cumplicidade, e que me auxiliaram a estabelecer com diversos alunos um maior nível de empatia, circunstância que se revelou bastante útil para as minhas intervenções nas aulas seguintes, sobretudo durante o desenvolvimento da *proposta de trabalho* “Pensar global, agir local”, sob meu encargo.

7.1. OUTROS MOMENTOS

Como previamente indicado, durante quase toda a extensão programática do 2º período, as aulas de *Oficina de Artes* foram destinadas ao desenvolvimento de duas *propostas de trabalho* em paralelo: o anteriormente enunciado projeto de *design de equipamento*, e o projeto sugerido anualmente às escolas pelo Museu de Serralves, desta feita sob o tema “O quarto – lugar de abrigo, identidade, evasão”; num calendário alargado, estruturado com diferentes etapas e momentos de avaliação pré-estabelecidos para cada um dos projetos.

A coexistência de dois projetos em simultâneo tinha como propósito impregnar a sala de aula de ambiência dinâmica em harmoniosa gestão rítmica, de forma a inspirar a oportunidade ao estudante para desenvolver em si consciência emancipadora e responsável, na utilização racional de recursos metodológicos geridos em função dos objetivos propostos. A calendarização dos dois projetos, distribuída em diversos momentos de avaliação, apartava pela quantidade a possibilidade de emergirem momentos de torpor na sala de aula. Haveria sempre algo a ser realizado. Se em determinado momento o estudante se visse forçado a interromper o desenvolvimento de um dos projetos, ou simplesmente sentindo-se enfadado, poderia continuar a exercer ação no projeto equidistante.

De facto, observei nos estudantes que a gestão horária destinada a cada um dos projetos foi determinada de forma algo atabalhoada, todavia contribuiu para conferir dinamismo ao ambiente experimentado na sala de aula, que, por vezes esbarrava em momentos de inépcia. Se nas aulas de *Desenho A*, durante o período letivo, o exercício era uma constante, nas aulas de *Oficina de Artes* a inépcia era atitude manifestada frequentemente por vários estudantes, que em determinados momentos interrompiam a evolução dos projetos, por necessitarem de elaborar mais pesquisa ou aprofundar conceitos, por carecerem de material ou instrumentos adequados, ou diga-se honestamente, usufruindo da alusão a estes motivos como desculpa para não trabalhar.

A já referida questão espacial da sala de aula MN07 terá corroborado, por vezes, para minguar a motivação dos estudantes na expansão das respetivas *propostas de trabalho* em ambiente próprio. Particularmente evidente em projetos de natureza tridimensional ou de maior dimensão, em diversos estudantes desenvolveram a parte mais significativa dos trabalhos fora do contexto escolar. Contudo, o

aparente fenómeno de minguado interesse patenteado por diversos estudantes não pode ser explicado exclusivamente por um entrave espacial, e foi com reiterada perplexidade que observei momentos de apatia generalizada no desenvolvimento de *propostas de trabalho* que, embora temáticas, concediam a possibilidade de adequação plástica aos interesses próprios de cada estudante. E apesar de cumprirem com razoável eficácia os prazos de entrega, não deixa de ser preocupante verificar o recorrente cuidado no aperfeiçoamento de atitudes de esforço calculado, meramente direcionadas para a obtenção de classificações positivas, que se sobrepõe a desejáveis atitudes implicadas para o desenvolvimento de aprendizagens, supostamente do interesse de quem elegeu livremente a frequência no *curso científico-humanístico de artes visuais* do ensino secundário.

Face às anteriores menções é de salientar que apesar do natural atabalhoamento na gestão do calendário, considero que o desenvolvimento de duas *propostas de trabalho* em paralelo incitou os estudantes a espoletar a atitudes de maior dinâmica e envolvimento. Para isso também contribuiu o projeto sugerido pelo Museu de Serralves, sob o tema “O quarto – lugar de abrigo, identidade, evasão”. Na minha perspectiva foram justamente as três palavras manifestas no subtítulo, que por se direcionarem a reflexões introspetivas, advindas do íntimo da personalidade de cada estudante, por uma questão de afinidade na elaboração conceptual, à medida que os projetos foram adquirindo aspetos formais, auxiliaram à promoção de atitudes de maior envolvimento.

Por outro lado, atividades e projetos elaborados, em colaboração ou pela sugestão, com instituições extra escolares, assim como as visitas de estudo e *workshops* realizados fora de portas, podem celebrar momentos de desbloqueio e de predisposição singular no fomentar de atitudes implicadas de aprendizagem. Ainda no âmbito do projeto “O quarto” usufruí da oportunidade para acompanhar duas turmas de *Educação Visual*, a dois diferentes *workshops* promovidos por Serralves: “Pintar a manta” e “Habitar o quarto”; e confirmei esta mesma ideia, os estudantes ainda que direcionados a um ambiente de aprendizagem, com o soltar das amarras provocadas pelo contorno das muralhas do estabelecimento de ensino, no âmbito das *artes visuais*, pelo deslocamento a uma atmosfera diferente à habitual e pelo quebrar da rotina são proporcionados instantes de curiosidade e de

desejo ao ensaio de conteúdos fornecidos por pessoas que não vestem a tácita indumentária do professor. De igual modo, em visita de estudo, com as turmas de *artes visuais* do ensino secundário, a Lisboa, concretamente ao *Museu de Arte Antiga*, ao espaço *BesArte* e ao *Centro de Arte Moderna* da *Fundação Gulbekian*, a atmosfera de carácter informal espelhava desejo indiscreto de saber. No caso concreto da turma 1206, a visita a estes espaços repercutiram diálogos pontuais em posteriores aulas, inclusivamente com estudantes a aludirem a obras vislumbradas para sustentação teórica e conceptual dos seus projetos.

8. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

“Art education is an education that functions more as an idea of education, as education per se, because art education is finally unspecific” (Groys, 2009: 27)

Groys (2008) indica que com o atual campo artístico permissivo ao aparecimento de inúmeras tendências, o pluralismo radical patente na arte moderna e contemporânea sentenciou o estreitamento de investigações teóricas a especificidades. Hoje em dia há demasiada vida nos planetas do cosmos da arte. Estudar a generalidade do conjunto demonstra ser tarefa tão morosa como complicada, sendo preferível aprofundar os conhecimentos em determinadas especificidades, sejam, por exemplo, movimentos, tendências, escolas ou artistas. Naturalmente, por consequência, o estudo do ensino de *artes visuais* não subsiste indiferente a este fenómeno de conteúdos alargados e também integra um conjunto imenso de novas pluralidades e possibilidades de atuação. Presentemente não existirá um método singular que possa ser adotado para ensinar *artes visuais*. Mediante este paradoxo de tendências, podemos até considerar que, talvez, as artes não possam ser ensinadas mas unicamente aprendidas e desenvolvidas intimamente em analogia com a vida, ela mesma, também, um paradoxo. Uma pluralidade sem fim, de improvisações, sugestões, confusões e catástrofes. Então, hoje, o ensino artístico, como indica Groys (2009: 27) pode ser aproximado a uma forma de aprender a viver.

Ao longo deste relatório foram abordadas várias inquietações, porventura em número demasiado extenso para, no instituído limite de páginas, se poder aprofundar exaustivamente a particularidade de cada uma. Explico esta ocorrência com analogia à sofreguidão das crianças que querem crescer num ápice. Durante todo o período letivo do MEAV, a sede de conhecer e de aprofundar matérias, que até aqui apenas abordava superficialmente, cresceu gradualmente. Porém esse crescimento foi enfatizado pela dimensão reflexiva inerente ao relatório de estágio. Neste segundo ano de MEAV, entre preambulares indefinições temáticas e o confronto com o contexto de estágio, a sofreguidão para crescer foi engrandecida pela necessidade de querer em pouco tempo adquirir o máximo de informação, não só para formular o presente texto, mas também para usufruir das vantagens vindouras conferidas pela análise, reflexão e experiência de estágio.

Neste caso, por não me sentir indiferente à conjuntura sociopolítica e económica que acompanha os nossos dias, e por admitir ser possível direccionar potencialidades artísticas ao desenvolvimento de intervenções criticamente consciencializadas, com o tempo e o espaço físico, a cogitação inicial tencionava ser direccionada à formalização de propostas de trabalho que transbordavam do âmbito escolar em direcção à comunidade e à revitalização local; por intermédio de ações sustentáveis promovidas por professores e estudantes que perdurassem no tempo e afirmassem a utilidade da arte para além do preconcebido. Mas este é um trabalho ambicioso e demorado. Depois da enunciada *proposta de design de equipamento*, percebi que dificilmente conseguiria, em tempo útil, implementar uma *proposta de trabalho* que demonstrasse resultados formais realmente úteis tanto para os estudantes como para as suas comunidades. Primeiro havia que preparar terreno, pois se desejamos atuar de acordo com o tempo e o espaço, também temos de contextualizar as *nossas* intenções.

Sem consciência crítica nem olhar analítico sobre o que nos envolve, temo não ser possível conseguir potenciar projetos verdadeiramente relevantes que considerem a relação do indivíduo com o meio e a comunidade. Estar implicado com o contexto é essencial, pois ao percebermos crítica e reflexivamente o contexto que nos abraça, mais facilmente poderemos contribuir para fomentar consciências proactivas, ações concertadas para o desenvolvimento social, para a revitalização local e para transformarmos o mundo num local melhor. Gil Scott-Heron cantava que a revolução não passaria na televisão, exatamente porque a transformação se inicia no íntimo de cada um, e isso não é visível nem mediático. Assim, a derradeira opção temática, tanto para o relatório como para a *proposta de trabalho*, foi direccionada à *dinamização crítica através do ensino de artes visuais*. Por conseguinte a *proposta de trabalho* “Pensar global, agir local” continuou a ambicionar o fomento de estratégias de amadurecimento crítico através das *artes visuais* que pudessem contribuir para a transformação social e para comprovar a importância de uma visão reflexiva em conformidade com o mundo atual.

Na minha opinião o currículo mostra ser direccionado, com frequência, a moldes puramente técnicos, despidos de conceito e obstinados pela comprovação classificativa. Temo que tamanha tendência científico-racional contribua para se cair no facilitismo de uma relação utilitarista com o conhecimento, onde a

memorização é praticamente a única capacidade cognitiva em foco. Com demasiada racionalidade arriscamos matar a emoção, aperrear o pensamento livre, e retirar sentido à importância do ensino artístico. Pois se por um lado confio nos benefícios do exercício técnico, por outro lado, trabalha-lo sem o pretender relacionar a idealizações e aspirações criativas, pode reduzir a extensão artística a meros exercícios tecnocratas e reprodutores.

Diz Freedman (2000: 315) que em parte a liberdade da democracia se reflete através da forma como as *artes visuais* percorrem as tradições artísticas e os limites sociais. Por isso acredito que devemos afirmar a importância das artes, no mundo, na escola e no currículo. Como referia, o preliminarmente citado Hirschhorn, a arte pode sim ser uma ferramenta. Uma ferramenta para conhecer o mundo, para descobrir a realidade, para viver a passagem do tempo. Uma ferramenta para refletir e para confrontar. Desta demonstração, desta apologia à arte, emerge a necessidade para, também, na escola se fazer da arte uma ferramenta ao dispor dos estudantes. Não só para auxiliar a exclusividade dos que aspiram à formação profissional, mas paralelamente, para colaborar com a globalidade da comunidade estudantil através de uma instrumentalização livre desta ferramenta, de contornos teóricos e práticos, por vezes poéticos, fomentando o pensamento livre, para que possam crescer intelectualmente abrindo novas possibilidades a si mesmos e ao mundo.

Verifiquei ser possível dinamizar ambientes de crítica, análise, aferição e reflexão, em consonância com pretensões que afirmam as *artes visuais*, porque os estudantes do ensino secundário são tendencialmente curiosos e inconformados. Porque, tal como qualquer pessoa ativa, possuem preocupações e fazem perguntas, interpretam, refletem, julgam, formulam opiniões. Se os desafirmos, se os colocarmos à prova, se os instigarmos através das *artes visuais* podemos desenvolver em conjunto imensos conhecimentos: práticos, técnicos, teóricos, conceptuais e até profissionais. Mas também podemos adequar o contexto divergente das *artes visuais* para gerar questionamento. E visto que as artes contemporaneamente se desdobram em vasta ambiguidade e interdisciplinaridade, quer na compreensão dos fenómenos artísticos, quer na aplicação das linguagens plásticas, podemos promover a pluralidade do intelecto e

a reflexão constante. No fundo, conceder lugar ao pensamento livre, crítico e criativo. Conceder lugar ao ensaio e à experiência.

Encarando o pensamento crítico e criativo como um dos principais meios para a resolução de problemas, chave para a sobrevivência nas constantes transformações da vida, cresce a vontade para continuar a explorar dimensões divergentes, em fuga à homogeneidade escolar, que inspirem os *nossos* estudantes a fazerem mais, pensarem mais, agirem mais. Espero, por isso, ter conseguido desenvolver algo que perdure, não formalmente, mas (sub)conscientemente. Espero que a *dinamização crítica* surta efeitos, por mais ténues que possam ser, mas que as aprendizagens estabelecidas, em paralelo, sirvam para a construção dos nossos íntimos, que colaborem para a transformação. E, aspiro continuar a aprender em reciprocidade e em afinidade com os estudantes.

Recordo ter lido algures que uma estrada termina onde começa. Na altura sorri com tamanha redundância, porém agora que escrevo as últimas linhas deste trabalho o sentimento que me percorre é afim a tal enunciação. Esta estrada está a chegar ao fim mas o percurso irá por certo continuar. Todas as averiguações, experiências, análises e reflexões expressas ao longo do presente texto não conduzem a um término. Funcionam muito mais como um caminho em aberto que permite retroceder para reformular, desconstruir ou até refutar ideias com novas meditações e opiniões. Também possibilita que o caminho percorrido se ramifique em outros caminhos, num percurso contínuo. Como diria o poeta sevilhano António Machado, *faz-se caminho ao andar*. Da forma como perspectivoo que se espera do professor – que considero ser uma reivindicação própria – para que este possa ser bem-sucedido na escola e transversalmente na sociedade, o caminho não lhe pode estar, de antemão, traçado a régua e esquadro. O professor terá de traçar constantes e renovadas guias no percurso onde se move, abrindo perspectivas a novos percursos que o conduzem em reciprocidade ao mundo e trazem o mundo até a si.

9. LISTA DE REFERÊNCIAS

- ACASO, María (2009) *La Educación Artística no Son Manualidades: Nuevas Prácticas En La Enseñanza De Las Artes Y La Cultura Visual*. Madrid: CATARATA. 12-79.
- ADAMS, Jeff (2010) *Risky Choices: The Dilemmas Of Introducing Contemporary Art Practices Into Schools*. *British Journal of Sociology of Education* Vol. 31, Nº 6, November. Routledge. 683-701.
- ADAMS, Scott (1996) *The Dilbert Principle: A Cubicles Eye View Of Bosses, Meetings, Management Fads & Other Workplace Afflictions*. New York: HarperCollins.
- ANDRADE, Pedro de (2010) "Arte Pública versus Arte Privada? Alteridades Artísticas, Urbanas e Web 2.0". *Arte Pública e Cidadania: Novas Leituras da Cidade Criativa*. Casal de Cambra: CALEIDOSCÓPIO. 44-67.
- APPLE, Michael (1989) "Currículo e Poder". *Educação e Realidade*. Porto Alegre. 46-57.
- APPLE, Michael (1996) *El Conocimiento Oficial: La Educación Democrática En Una Era Conservadora*. Barcelona: PAIDÓS.
- APPLE, Michael (1999) "As Políticas do Conhecimento Oficial: faz Sentido A Ideia De Um Currículo Nacional?". *Políticas Culturais e Educação*, de Michael Apple. Porto: Porto Editora. 51-71.
- APPLE, Michael (2001) "Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple". *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1. 5-33.
- APPLE, Michael; TEITELBAUM, Kenneth (2001) "Clássicos, John Dewey". *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2. 194-201.
- ASSIS, Maria (2011) *LURA*, *Jornal de Artes e Educação*, Abril-Junho. Guimarães: CCVF. 4.
- AVGERINO, Maria (2009) "Re-viewing visual literacy in the "Bain d'images" era". *TECHTRENDS*, Volume 53, Number 2. 28-34.
- BAMFORD, Anne (2007) *Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural*. Conferência Nacional de Educação Artística. Casa da Música, Porto.
- BAMFORD, Anne (2009) "The arts are intrinsic". *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag GmbH. 19-25.
- BAPTISTA, Isabel (2005) *Dar Rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

BEUYS, Joseph (2010) "Cada Homem Um Artista". Cada Homem Um Artista. Porto: 7 nós. 59-172.

CAEIRO, Alberto (2007) "XXIV". Fernando Pessoa: Poesias (Heterónimos). Porto: Porto editora. 46.

CAEIRO, Mário (2010) "Arte crítica urbana. De Lisboa como Capital do Nada à luz boa" Arte pública e cidadania: novas leituras da cidade criativa. Casal de Cambra: CALEIDOSCÓPIO. 162-181.

CHARLOT, Bernard (2000) "O "filho do Homem" obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica)". Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 51-75.

DEWEY, John (1997). Meu Credo Pedagógico. School Journal vol. 54 , 77-80.

DIONISIO, Eduarda (1997) ARTES PÚBLICAS e PRIVADAS, modos de aprender e usar. Lisboa: Abril em Maio.

DUCHAMP, Marcel; CABANNE, Pierre (1990) Engenheiro do tempo perdido, entrevistas com Pierre Cabanne. Lisboa: Assírio e Alvim.

EÇA, Teresa (2010) "Emergências: possibilidades da educação artística frente ao desenvolvimento sustentável local". Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos. Porto: APECV. 185-191.

EISNER, Elliot E. (2008) "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?" Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2.

FREEDMAN, Kerry (2011) "Leadership in art education: taking action in schools and communities" Art Education/March 2011. National Art Education Association. 40-45.

FREEDMAN, Kerry (2010) Rethinking Creativity: a Definition to Support Contemporary Practice. Art Education, 63(2), 8-15.

FREEDMAN, Kerry (2000) "Social perspectives on art education in the US: Teaching visual culture in a democracy". Studies in art education, vol. 41, no 4. 314-329.

GARDNER, Howard (2000) Inteligências Múltiplas – A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed.

GROYS, Boris (2009) "Education by Infection". Art School (Propositions for the 21st Century). Massachusetts: The MIT Press. 25-32.

GROYS, Boris (2008) "Introduction". Art Power. Londres: The MIT Press. 1-9.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000) Cultura Visual, Mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas.

HERNÁNDEZ, Fernando (2007) Espigador@s de la cultura visual. Barcelona: Ediciones OCTRAEDO, SL.

HERNÁNDEZ, Fernando (2012) "Aprender para estabelecer relações". O Quarto – Lugar de Abrigo, Identidade e Evasão. Fundação de Serralves. Porto: Diário do Porto. 43-54.

HIRSCHHORN, Thomas (2005) TEXTOS PROJECTOS CARTAS «ANSCHOOL II», Hirschhorn para Parkett, Janeiro de 2002; tradução de Sofia Gomes. Porto: Fundação de Serralves.

HIRSCHHORN, Thomas (2005) TEXTOS PROJECTOS CARTAS «ANSCHOOL II», "Sou um artista", Agosto de 2000; tradução de Sofia Gomes. Porto: Fundação de Serralves.

LIPOVESTSKY, Gilles (2007) "Inventar uma pedagogia das paixões". Público - P2. 5.

LIPOVESTSKY, Gilles (2009) A felicidade paradoxal, ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70.

MIRZOEFF, Nicholas (1998) "Chapter 1: What is Visual Culture?". The Visual Culture Reader. 3-13.

MORAIS, Graça (2010) "É fundamental que a Escola sensibilize para a Arte e para a Liberdade de pensamento". A Página da Educação n. 191.

MOUFFE, Chantal (2007) "Artistic Activism and Agonistic Spaces". Art&Research A Journal of Ideas, Contexts and Methods vol. 1 no. 2.

MOUFFE, Chantal; DEUTSCHE, Rosalin; JOSEPH, Branden; KEENAN, Thomas (2001) "Every form of art has a political dimension". The MIT Press. 98-115.

NÓVOA, António (2007) "O regresso dos professores" em Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Universidade de Lisboa.

NUSSBAUM, Martha (2010) "Uma crise planetária da educação". Courrier International nº 175.

Ó, Jorge Ramos do; COSTA, Marisa Vorraber (2007) "Desafios à escola contemporânea: um diálogo". Educação e Realidade, Jul/Dez 2007.

PESSOA, Fernando (1979) "Autopsicografia". O rosto e as Máscaras, textos escolhidos em verso e prosa. Círculo de Leitores, lda. 139.

PERRENOUD, Phillipe (1999) "Os procedimentos habituais de avaliação. Obstáculos à mudança das práticas pedagógicas". Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed. 65-76.

REIS, Ricardo (2010) "Arte pública como recurso educativo". Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos. Porto: APECV. 128- 138.

RIBEIRO, Agostinho (2002) A escola pode esperar. Porto: Edições ASA. 79-95.

SOUSA, Francisco (2010) "Proposta para uma epistemologia da prática: A cidade como sala de aula – Intervenção urbana" Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos. Porto: APECV: 139-147.

STEERS, John (2008) "Criatividade: Ilusões, Realidades e Novas Oportunidades". Imaginar Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, 51, 4-7.

TORGA, Miguel (1987) Diário XIV. Coimbra: Gráfica de Coimbra. 11-12.

THACKARA, John (2006) "Situation". In the Bubble: Designing in a Complex World. Londres: MIT Press.97-112.

VILLAC, Isabel (2010) "Comunidade política no espaço público" Arte pública e cidadania: novas leituras da cidade criativa. Casal de Cambra : CALEIDOSCÓPIO. 153-161.

WILDE, Oscar (1975) O retrato de Dorian Gray. Lisboa: Portugália Editora.

ŽIŽEK, Sjaov (2011) Primeiro como tragédia, depois como farsa. São Paulo: Boitempo.

ŽIŽEK, Slajov (2010) Welcome to the interesting times. Vith Internation Marx Congress, Plenum d'ouverture.

a) WEBLIOGRAFIA:

BAPTISTA, Isabel (2005) "O privilégio de poder ser ensinado", in A Página da Educação (N.º 141, Ano 14, Janeiro 2005, Página n.º 6).
<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=141&doc=10532&mid=2>, 15/7/11.

BAPTISTA, Isabel e COSTA, Ricardo (2005) "Os valores éticos fundamentais dos educadores baseiam-se na proximidade e na responsabilidade", in A Página da Educação (N.º 147, Ano 14, Julho 2005, Página n.º 11).
<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=147&doc=10948&mid=2>, 15/7/11.

EÇA, Teresa (2010) "A educação através da arte para um futuro sustentável" in Cadernos CEDES, 30 80 - Arte Educação: Pesquisas e Experiências em Diálogo.
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a02.pdf>. 06/01/12.

EFLAND, Arthur (2005) "Cultura, Sociedade e Educação em um mundo pós-moderno". In II encontro: a arte e a compreensão da arte.
http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_2.htm. 02/04/2012.

GROYS, Boris (2010) "Marx after Duchamp, or the artist's two bodies" e-flux journal 19. <http://www.e-flux.com/journal/marx-after-duchamp-or-the-artist%E2%80%99s-two-bodies>. 07/04/2012.

OLIVEIRA, Daniel (2012) "Para acabar de vez com a cultura". Antes pelo contrário. Expresso. <http://expresso.sapo.pt/para-acabar-de-vez-com-a-cultura=f728183>. 27/05/2012.

PERRENOUD, Phillipe (1999) "Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica". Revista Brasileira de Educação, nº 12, pp. 5-12. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html. 21/03/2012.

PILLOTON, Emily (s/d) de STUDIO H: <http://www.studio-h.org>. 12/02/2012.

b) AUDIOVISUAL:

±MAISMENOS± (2011) MiniDoc 180 com Miguel Januário – Um artista/ativista português em entrevista ao Canal 180.

<http://www.youtube.com/watch?v=gtaIt0xVpXE>. 08/01/2012.

BANKSY (2010) BANKSY Pinta a Parede – Exit Through the Gift Shop. DVD (2011: 87'). Midas Filmes.

JR (2011) JR's TED Prize wish: Use art to turn the world inside out.

http://www.ted.com/talks/jr_s_ted_prize_wish_use_art_to_turn_the_world_inside_out.html. 11/02/2012.

PILLOTON, Emily (2010) Ensinando design para mudanças.

http://www.ted.com/talks/lang/por_br/emily_pilloton_teaching_design_for_change.html. 12/02/2012.

WELLES, Orson (1972) F for Fake. DVD (2005: 85'). The Criterion Collection.

ZIMBARDO, Philip (2010). The Secret Powers of Time.

<http://www.thersa.org/events/vision/vision-videos/philip-zimbardo-the-secret-powers-of-time>. 19/03/2012.

ŽIŽEK, Slavoj (2010) Are we living in the end times? Al Jazeera English.

<http://www.youtube.com/watch?v=YlpiXJW3dYE>. 10/02/2012.

ŽIŽEK, Slavoj (2011) Talk to Al Jazeera. Al Jazeera English.

<http://www.youtube.com/watch?v=6Qhk8az8K-Y>. 15/02/2012.

c) DOCUMENTAÇÃO CONSULTADA:

CNEA (2007) Recomendações da Conferência Nacional de Educação – Casa da Música, 29 a 31 de Outubro de 2007 Artística – Qualificar a Educação Artística. Lisboa.

COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO (2006) Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2012). Parecer nº 2/2012 - Parecer sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário. Diário da República, 2.ª série, nº 48, 7 de março de 2012. 8439 - 8446.

GONÇALVES, Luísa; ALÍRIO, Emília (2005) PROGRAMA DE OFICINA DE ARTES, 12º Ano, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012) Revisão da Estrutura Curricular 26/03/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2005) Lei De Bases Do Sistema Educativo, versão nova consolidada, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

d) OUTROS:

ERCÍLIO, António; PORFÍRIO, Manuel (s/d) Construir II, Trabalhos manuais, 1.º e 2º anos do ensino preparatório. Porto: Porto Editora.

ERCÍLIO, António; SOUSA, Adelaide; PORFÍRIO, Manuel (s/d) Construir I, Trabalhos manuais, 5.º e 6º anos de escolaridade. Porto: Porto Editora.

MATEUS, Agostinho, GOMES, Maria, FRAGATA, Orlando (s/d) Arte e saber, Trabalho manuais, 5.º ano de escolaridade. Lisboa: Plátano Editora.

ÍNDICE DE ANEXOS

01 QUESTIONARIO EST

02 PROPOSTA DE TRABALHO: PENSAR GLOBAL, AGIR LOCAL

03 APRESENTAÇÃO: PENSAR GLOBAL, AGIR LOCAL

04 TRABALHOS E EXPOSIÇÃO: PENSAR GLOBAL, AGIR LOCAL

Questionário no âmbito do estágio na Escola Secundária da Trofa integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.

O vosso contributo neste questionário é fundamental para a realização do meu relatório de estágio (tese).

Obrigado pela colaboração.

Idade: ____

Sexo: M ____ F ____

Ano de escolaridade: ____

Localidade onde reside: _____

Exemplo: Alvarelhos, concelho de Trofa.

Examinando a área onde reside:

- a) Que infra-estruturas/equipamentos estão presentes? (assinale com X);
b) Considerando uma escala de 1 a 4 classifique a importância que lhes atribui.
(1 = nenhuma, 2 = alguma, 3 = moderada, 4 = elevada)

	a)	b)
Exemplo: Campo de Futebol	X	3
Sede de junta de freguesia e/ou câmara municipal		
Posto CTT		
Loja do cidadão		
Estabelecimentos de ensino		
Saneamento básico		
Água canalizada pública		
Mercado/Feira		
Ecopontos		
Ginásio/Circuito de manutenção		
Espaços destinados à prática desportiva		
Espaços comerciais		
Rede de transportes públicos		

Relativamente ao território que envolve a sua área de residência:

- a) Assinale com X os espaços existentes;
b) Considerando uma escala de 1 a 4 com que assiduidade os frequenta?
(1 = nunca, 2 = uma vez por ano, 3 = três ou mais vezes por ano, 4 = mensalmente)

	a)	b)
Auditório		
Cineteatro		
Biblioteca		
Museu		
Galeria de Arte ou espaços de exposição		
Parque		
Pavilhões multíusos		
Espaços destinados à publicidade		
Espaços destinados a eventos culturais/artísticos		
Monumentos (históricos, arquitectónicos, artísticos, etc.)		
Zonas WI FI		
Livraria/Papelaria		
Café		
Salão de jogos		

Avaliando as infra-estruturas, equipamentos, serviços e espaços que tem ao dispor, considera viver num local:

Pouco desenvolvido	Em desenvolvimento	Desenvolvido	Nada Desenvolvido
--------------------	--------------------	--------------	-------------------

Indique no mínimo uma e até um máximo de três insuficiências com que se depara habitualmente e que gostaria de ver melhoradas:

Exemplo: não existe estação/apeadeiro de comboio;

Considera-se uma pessoa culturalmente activa?

Assinale com X apenas uma resposta.

Nada		Pouco		Razoavelmente		Frequentemente	
------	--	-------	--	---------------	--	----------------	--

Com que frequência pratica actividades de cariz cultural?

Assinale com X apenas uma resposta.

Nunca		Raramente		Ocasionalmente		Frequentemente	
-------	--	-----------	--	----------------	--	----------------	--

Com que assiduidade vai a actividades ou eventos de culturais?

Assinale com X apenas uma resposta.

Nunca		Raramente		Ocasionalmente		Frequentemente	
-------	--	-----------	--	----------------	--	----------------	--

Que locais e actividades frequenta?

Assinale com X as respostas correspondentes.

Associações		Biblioteca		Casa da Cultura	
Cinema		Concertos		Galerias de Arte	
Livrarias		Monumentos		Museus	
Teatro		Tertúlias		Leitura literária	
Cafés		Cyber cafés		Salão de Jogos	
Nenhum		Outras:			

E como executante, que actividades artístico-culturais pratica habitualmente?

Assinale com X as respostas correspondentes.

Artesanato		Arts & Crafts		Banda desenhada/Ilustração	
Dança		Desenho		Escultura	
Graffiti/Street Art		Ilustração		Música	
Origami		Pintura		Representação	
Sonoplastia		Técnicas de Impressão		Vídeo	
Nenhuma		Outras:			

Habitualmente, onde frequenta actividades artístico-culturais?

Assinale com X as respostas correspondentes.

No concelho da área de residência	
Nos concelhos vizinhos	
No Porto	
No resto do país	

Quando se desloca a eventos e espaços artístico-culturais, com quem vai?

Assinale com X as respostas correspondentes.

Sozinho(a)		Família		Namorado(a)		Amigos		Pela escola	
------------	--	---------	--	-------------	--	--------	--	-------------	--

Existe no concelho da sua área de residência oferta de programação cultural regular?

Assinale com X apenas uma resposta.

Sim	
Não	
Não sabe	
Não se interessa pelas actividades desenvolvidas no concelho	
Existe mas a divulgação é deficiente	

Ao longo do seu percurso escolar, de que forma as disciplinas ligadas às artes visuais contribuíram para a sua formação como indivíduo?

Assinale com X apenas uma resposta.

Nula		Ténue		Considerável		Fundamental	
------	--	-------	--	--------------	--	-------------	--

Nas várias disciplinas relativas às artes visuais, que frequentou, recorda-se de uma ou mais actividades que tenha achado particularmente importante(s) para o seu desenvolvimento?

Assinale com X.

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

Se respondeu afirmativamente, elabore uma breve descrição dessa(s) actividade(s) e refira porque razão a(s) achou importante(s):

Pretende seguir para o ensino superior?

Assinale com X.

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

Se sim, para que curso?

Assinale com X apenas uma resposta.

Arquitectura	<input type="checkbox"/>	Artes performativas	<input type="checkbox"/>	Artes plásticas	<input type="checkbox"/>
Cinema	<input type="checkbox"/>	Cinema de Animação	<input type="checkbox"/>	Design	<input type="checkbox"/>
Escultura	<input type="checkbox"/>	Fotografia	<input type="checkbox"/>	Ilustração	<input type="checkbox"/>
Multimédia	<input type="checkbox"/>	Pintura	<input type="checkbox"/>	Outro:	<input type="checkbox"/>

Equacionando a actual conjuntura político-social, pensar enveredar por uma profissão ligada às artes é:

Assinale com X apenas uma resposta.

Impossível	<input type="checkbox"/>	Difícil	<input type="checkbox"/>	Possível	<input type="checkbox"/>	Ambicioso	<input type="checkbox"/>	Seguro	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------	---------	--------------------------	----------	--------------------------	-----------	--------------------------	--------	--------------------------

Quando pensa no impacto das actividades artísticas e culturais a nível social, considera-o:

Assinale com X apenas uma resposta.

Nada relevante	<input type="checkbox"/>	Pouco relevante	<input type="checkbox"/>	Relevante	<input type="checkbox"/>	Muito Relevante	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------	--------------------------	-----------------	--------------------------

Se respondeu *relevante* ou *muito relevante*, indique através de que área/vertente esse impacto mais se evidencia:

Assinale com X apenas uma resposta.

Artes plásticas	<input type="checkbox"/>	Artes performativas	<input type="checkbox"/>	Arquitectura	<input type="checkbox"/>
Cinema	<input type="checkbox"/>	Design	<input type="checkbox"/>	Multimédia	<input type="checkbox"/>
Street Art	<input type="checkbox"/>	Outra:	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Estaria disposto(a) a colaborar e a intervir localmente para o melhoramento de espaços e infra-estruturas através de projectos artísticos?

Assinale com X.

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

Voltando a pensar nas insuficiências que assinalou anteriormente julga ser possível colmatá-las através de projectos e colaborações artísticas?

Assinale com X.

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

Obrigado pelo seu tempo.

**Proposta de trabalho - 12º ANO**

Duração: 11 aulas

15 de Março

Pensar global, agir local.

Um olhar crítico sobre o mundo a partir da identidade que nos envolve.

“Thinking local and thinking small is not a parochial approach, and it is not an abdication of responsibility for the bigger picture. On the contrary, we will get from here to there by a series of small, but carefully considered, steps. We have to live somewhere, and if nature and social history are any guide, that somewhere is local.

(John Tackara, 2006)

Introdução:

Confrontados pela atual conjuntura diariamente surgem-nos constrangimentos em nome da produção e da dinamização económica. Não é segredo que vivemos tempos conturbados caracterizados pela produção e pelo consumo em massa, mas igualmente representados por uma distribuição desequilibrada de recursos e bens essenciais.

A sociedade contemporânea está cada vez mais globalizada e nem sempre se demonstra atenta aos diversos problemas que as populações, sobretudo as mais pequenas, enfrentam. Em distintos povoados onde coexistem pequenas diferenças e peculiaridades territoriais, o tal pitoresco a que apelidamos de identidade ou tradição, aclama-se por atenção diferenciada, que nem sempre é efetiva.

O desenvolvimento de uma consciência crítica através das potencialidades das artes visuais possibilita colocarmo-nos no papel de protagonistas para desenvolvimento de intervenções de carácter político-social que funcionam como um chamar de atenção, um grito que por vezes culmina em ações de revitalização local.

O tema escolhido para o desenvolvimento desta proposta de trabalho, centra-se no estímulo e dinamização para uma forma de vida em comunidade, manifestando-se através de possibilidades que articulem os valores locais com a consciência de um mundo que se transfigura numa aldeia global. Hoje a distância geográfica não impede a proximidade cultural de distintos pontos do globo, sem no entanto abdicarmos da nossa identidade.

Pretende-se um despertar de consciência crítica sobre nós próprios, sobre o meio em que vivemos e sobre a identidade cultural que nos é intrínseca. Para isso vamos atuar *glocalmente*, ou seja, articulando a nossa reflexão íntima sobre aquilo que nos rodeia, o nosso contexto, à aldeia global que é o mundo dos nossos dias, e à respetiva conjuntura social que nos abarca.



“Concordo completamente com o reconhecimento de uma identidade e com a valorização dessa identidade. E é importante, nesse sentido, que os alunos, nas suas diversas fases de aprendizagem, comecem a refletir sobre essa identidade. Porque cada qual tem uma identidade própria, sejam os jovens que estudam em escola do litoral, na capital ou aqui, nestas zonas mais isoladas... É fundamental que procurem saber quem são, quem são os pais, que foram os avós, as histórias que os avós ainda têm para lhes contar. Enfim, que se reconheçam nessas origens e nessa identidade e que tenham orgulho nela.”

(Graça Morais, 2010)

Desenvolvimento do PROJECTO PESSOAL / EXPOSIÇÃO:

Apesar de submetidos a uma temática pretende-se o desenvolvimento de um projeto de âmbito pessoal, de cariz íntimo, e espera-se que o tema funcione como estímulo orientador para o desenvolvimento do trabalho.

As linguagens plásticas a adotar são de livre escolha, podendo ir, por exemplo, do desenho à instalação, do *cartoon* ao vídeo, da pintura ao *design*, da fotografia à *street-art*, etc. Isto, desde que a linguagem escolhida se adeque a uma investigação e ao desenvolvimento de um projeto fundamentado.

É fundamental ter em mente que os trabalhos serão expostos na casa da cultura. Caso a natureza do trabalho desenvolvido não permita a exposição de um produto final, será exposto o registo (fotográfico, videográfico, gráfico, etc.) e/ou da maquetização do projeto. Porém, é essencial que desde o início se pense a forma como o projeto poderá ser materializado e onde será exposto.

O que se pretende?

- O desenvolvimento de um projeto que culmine num produto final, ou numa maquetização exaustiva desse mesmo produto final;
- Desenvolver consciência pró-ativa e/ou espírito crítico em relação ao contexto;
- Desenvolver relativismo, olhar crítico;

Como?

- Partindo de um problema local (concelho da Trofa, área de residência, escola, etc);
- Partindo da problemática encontrada no contexto local para uma dimensão global;
- Fazendo uma articulação plástica adequada ao conceito.

**Fases metodológicas:****1. CONCEPTUALIZAR, Pesquisar e idealizar:**

- Trabalho de campo;
- Pesquisar problemas;
- Recolher documentos e informações;
- Pensar local de intervenção;
- Registrar ideias e tudo o que se julgue pertinente.

2. EXPERIMENTAR/DESENVOLVER uma ideia:

- Mapear ideias e possibilidades de atuação;
- Refletir e agir;
- Definir ideia-chave;
- Formalizar ideia-chave articulando linguagens das artes visuais;
- Desenhar e maquetizar;
- Articular linguagens das artes visuais à ideia;
- Explorar várias possibilidades de execução e escolher a mais adequada;
- Desenvolver projeto;
- Registrar desenvolvimento do projeto.

3. EXECUTAR:

- Construir;
- Resolver problemas técnicos que só durante a execução são revelados;
- Concretizar e expor projeto.

Sugestões de palavras-chave e de termos a investigar:

Arte pública;

Glocal;

Sátira;

Comunidade;

Globalização;

Site-Specific;

Conjuntura;

Identidade;

Sociedade;

Contexto;

Intervenção;

Sustentabilidade;

Crítica;

Localidade;

Street Art.



Calendarização:

15 de Março (5ª f)

Apresentação da proposta;

Slide show de exemplos de abordagem;

Definição de 3 grupos para levantamento fotográfico e outros materiais relativos aos 3 temas seguintes.

Paisagem edificada O lado positivo da cidade	Paisagem edificada O lado negativo da cidade	Paisagem natural e rural Os lados positivos e negativo
<p>Aspetos urbanísticos favoráveis – cidade bem organizada, com espaços verdes e de lazer, arruamentos cuidados, passeios e zonas pedonais funcionais, sinalização eficaz...</p> <p>Edifícios modernos – exemplos de boa arquitetura...</p> <p>Edifícios antigos- restaurados, habitados ou reutilizados em novos contextos de rentabilidade...</p> <p>Património urbano – edificado, festas, usos e costumes...</p> <p>Profissões e ofícios.</p> <p>Indústria.</p> <p>Quem são os habitantes desta cidade</p>	<p>Aspetos urbanísticos desfavoráveis – cidade desorganizada, sem espaços verdes e de lazer, arruamentos descuidados ou mal pensados, passeios e zonas pedonais disfuncionais, falta de acessos a pessoas com deficiência, falta de sinalização ou não eficaz...</p> <p>Edifícios modernos – exemplos de má arquitetura...</p> <p>Edifícios antigos/ degradados</p> <p>Património urbano – edificado, festas, tradições, usos e costumes...</p> <p>Profissões e ofícios.</p> <p>Indústria.</p> <p>Quem são os habitantes desta cidade</p>	<p>A agricultura – tipo de explorações agrárias, aspeto dos campos, tipo de plantações...</p> <p>Os animais.</p> <p>Vale da Ave.</p> <p>Paisagem de forma geral.</p> <p>Profissões e ofícios.</p> <p>Castro de Alvarelhos.</p> <p>Os habitantes do campo.</p> <p>Etc.</p>

19 de Março (2º f)

Apresentação do levantamento fotográfico impresso;

Debate/discussão da proposta mediante a exposição fotográfica.

12 de Abril (5ª f)

Apresentação do projeto: ideia/conceito, tipo de trabalho: área de intervenção plástica (desenho, fotografia, escultura, etc.) materiais a utilizar, exibição de esboços, fotografias, etc.

Debate/Discussão.

28 de Abril (6ª f)

Entrega final dos projetos;

Fotografia dos trabalhos para enviar para a Casa da Cultura.

30 a 3 de Maio – organização e divulgação da exposição.

4 de Maio (6ª f)

Montagem da exposição.

5 de Maio (sábado)

Exposição.



L.O.V.E. (2010) por Maurizio Cattelan



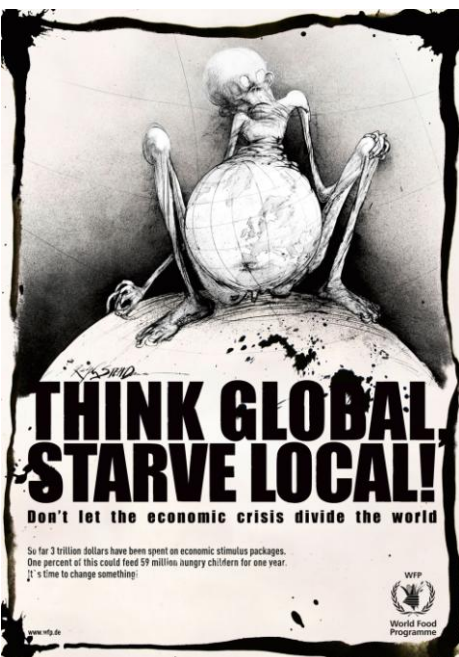
Mini Buildings por EVOL



I don't believe in global warming por BANKSY



Face to face (2007) por JR



Ralph Steadman (2011)



Hippo-rollers desenvolvidos pelo Project H

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

PENSAR GLOBAL, AGIR LOCAL.

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE
O MUNDO A PARTIR DA
IDENTIDADE QUE NOS
ENVOLVE.

2011/2012

INTRODUÇÃO

**DIARIAMENTE, DA ATUAL
CONJUNTURA,
EMERGEM
CONSTRANGIMENTOS
EM NOME DA
PRODUÇÃO E DA
DINAMIZAÇÃO
ECONÓMICA.**

**VIVEMOS TEMPOS CONTURBADOS
CARACTERIZADOS PELA PRODUÇÃO E
CONSUMO EM MASSA, E PELA
DISTRIBUIÇÃO DESEQUILIBRADA DE
RECURSOS E BENS ESSENCIAIS.**

**A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA,
CADA VEZ MAIS GLOBALIZADA, NEM
SEMPRE SE ACAUTELA AS
PECULIARIDADES TERRITORIAIS, AS
TRADIÇÕES E OS INTERESSES
EFETIVOS DAS POPULAÇÕES.**

INTRODUÇÃO

**PENSAR POSSIBILIDADES
DE ABORDAGEM QUE
ARTICULAM OS VALORES
LOCAIS À ALDEIA
GLOBAL.**

**ACREDITANDO NO
DESENVOLVIMENTO DE UMA
CONSCIÊNCIA CRÍTICA ATRAVÉS DAS
POTENCIALIDADES DAS ARTES
VISUAIS, O TEMA ESCOLHIDO INCITA A
POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS
PLÁSTICAS QUE ARTICULAM OS
VALORES LOCAIS À CONSCIÊNCIA DE
UM MUNDO METAMORFOSEADO EM
ALDEIA GLOBAL.**

PROJETO

**AS VERTENTES
ARTÍSTICAS A ADOTAR
SÃO DE LIVRE ESCOLHA,
DESDE QUE A
LINGUAGEM ESCOLHIDA
SE ADEQUE A UMA
INVESTIGAÇÃO E AO
DESENVOLVIMENTO DE
UM PROJETO
FUNDAMENTADO.**

**PRETENDE-SE O DESENVOLVIMENTO
DE UM PROJETO DE ÂMBITO PESSOAL
E ESPERA-SE QUE O TEMA FUNCIONE
COMO ESTÍMULO ORIENTADOR PARA
O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO
SEM CAUSAR RESTRIÇÕES DE
QUALQUER TIPO.**

**AS LINGUAGENS A ADOTAR SÃO DE
LIVRE ESCOLHA MAS É
FUNDAMENTAL TER EM MENTE QUE
OS TRABALHOS SERÃO EXPOSTOS NA
CASA DA CULTURA.**

PROJETO

O QUE SE PRETENDE? COMO?

**O DESENVOLVIMENTO DE UM
PROJETO QUE CULMINE NUM
PRODUTO FINAL**

**(OU NUMA MAQUETIZAÇÃO
EXAUSTIVA DESSE MESMO PRODUTO
FINAL);**

**PARTINDO DE UMA PROBLEMÁTICA
ENCONTRADA EM CONTEXTO LOCAL
PARA UMA DIMENSÃO GLOBAL;**

**FAZENDO UMA ARTICULAÇÃO
PLÁSTICA ADEQUADA AO CONCEITO.**

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

EXEMPLOS DE ABORDAGEM

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

CHRISTO E JEANNE-CLAUDE



“REICHSTAG WRAPPED” (BERLIN: 1971 – 95)

<http://www.christojeanneclaude.net/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

CHRISTO E JEANNE-CLAUDE



“SURROUNDED ISLANDS” (1983)

<http://www.christojeanneclaude.net/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

BRUCE NAUMAN



“SQUARE DEPRESSION” (MUNSTER 1977 - 2007)

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

MEHMET ALI UYSAL



“SPACE MATTERS”

<http://www.mehmetaliuysal.com/en>

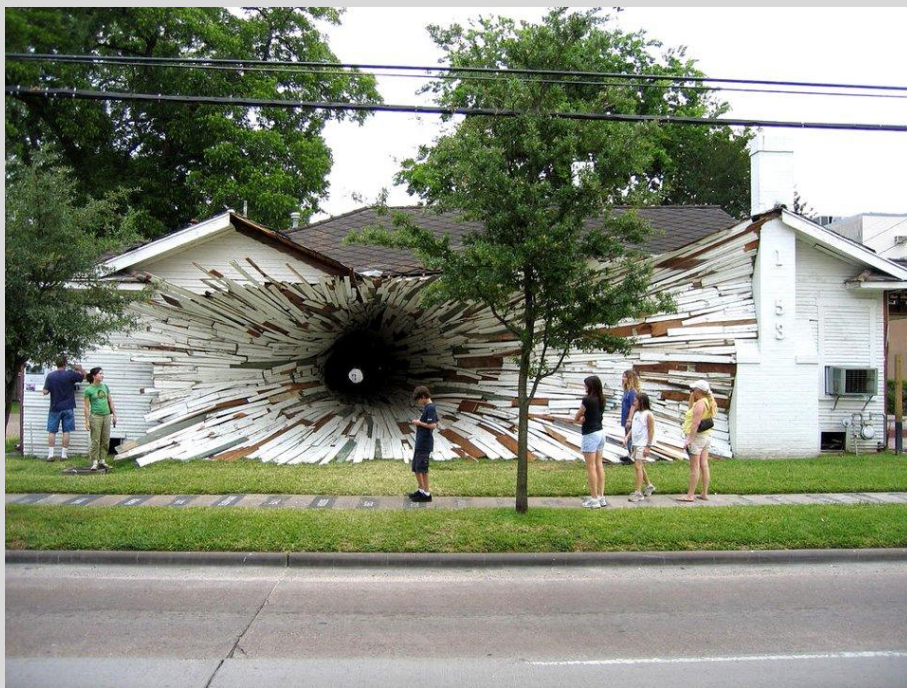
DORIS SALCEDO



Doris Salcedo
Installation for the Istanbul Biennial 2003

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

DEAN RUCK



“INVERSION HOUSE”

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

PATRICK DOUGHERTY



“STICKWORKS”

<http://www.stickwork.net/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

PORKY HEFER

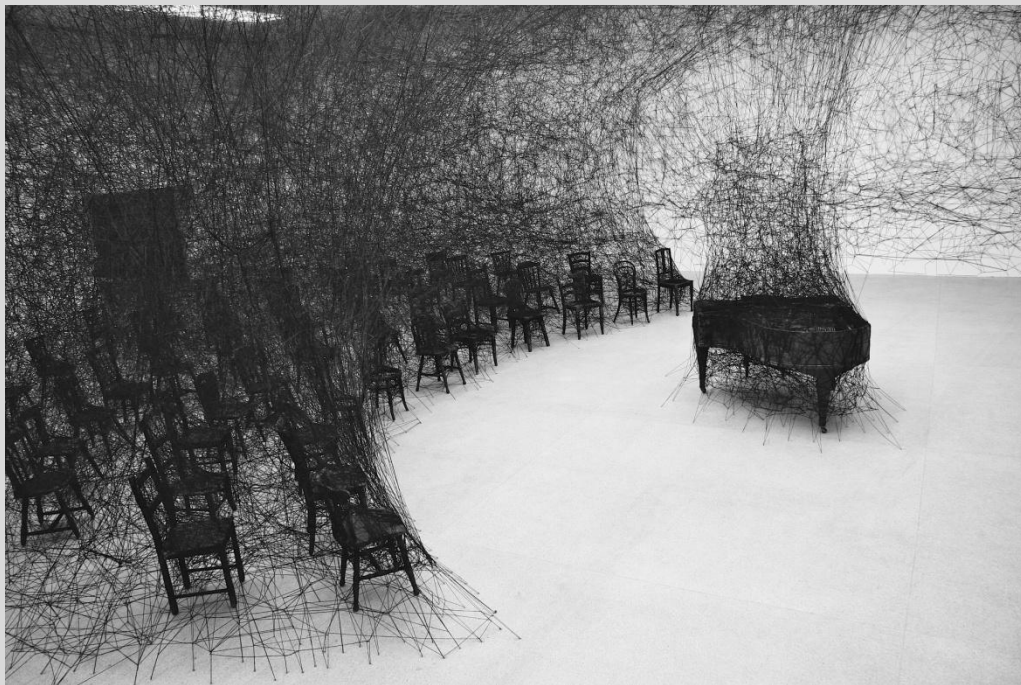


“WEAVER'S NESTS”

<http://www.animal-farm.co.za/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

CHIHARU SHIOTA



“DIALOGUE WITH ABSENCE”

<http://www.chiharu-shiota.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

THOMAS HIRSCHHORN



Thomas Hirschhorn, Anschool (2005)

© Ivar Hagendoorn

“ANSCHOOL II”

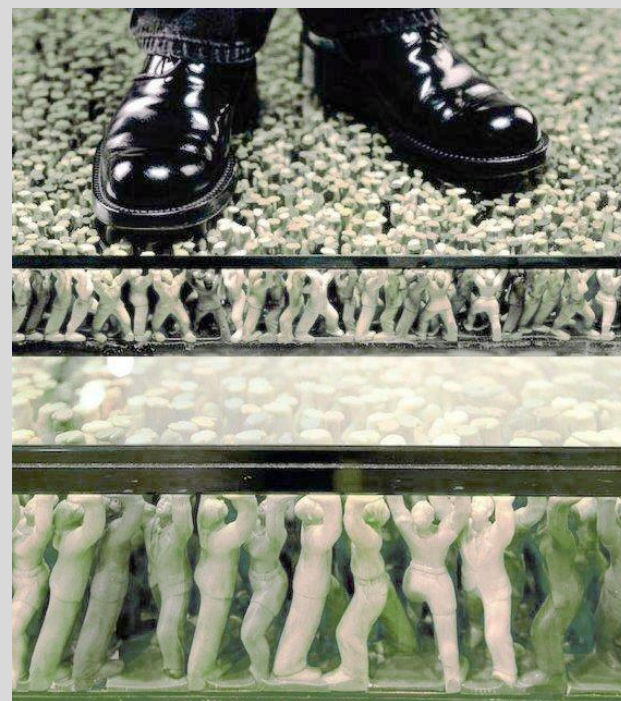
ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

CARL FREDRIK REUTERSWÄRD



“KNOTTED GUN”

DO HO SUH



“FLOOR”

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

MAURIZIO CATTELAN



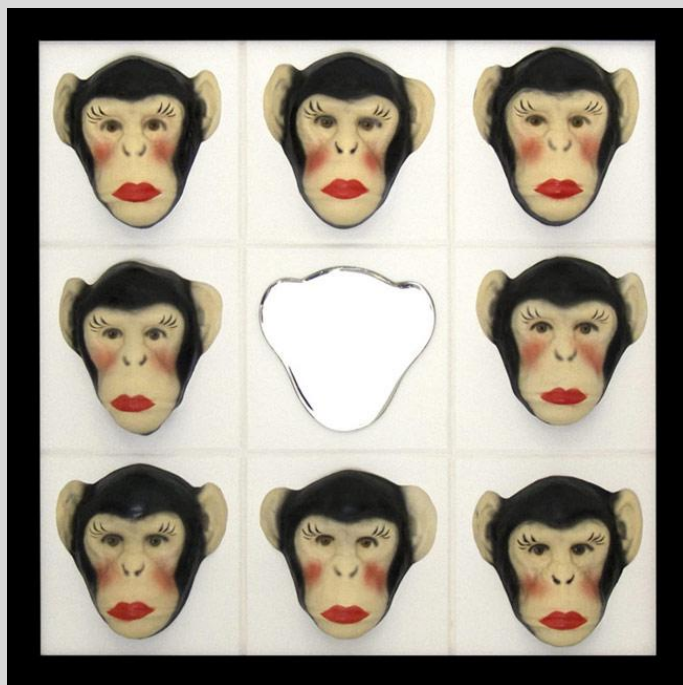
“L.O.V.E.”



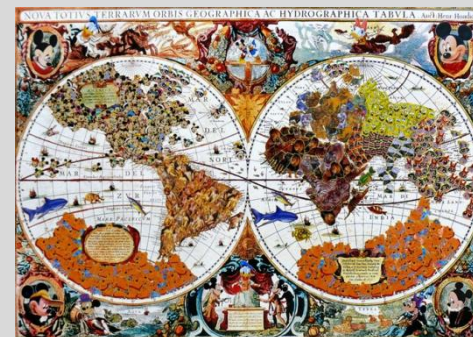
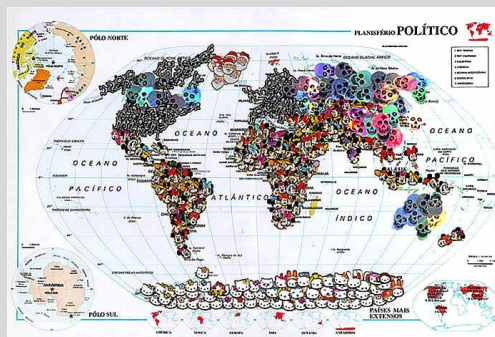
“LA NONA ORA”

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

NELSON LEIRNER



“VOCÊ FAZ PARTE



<http://www.nelsonleirner.com.br/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

CHEN WENLING



“BULL FART”

<http://www.chenwenling.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

TAKASHI MURAKAMI



EXPOSIÇÃO EM VERSALHES

<http://www.takashimurakami.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

TAKASHI MURAKAMI



EXPOSIÇÃO EM VERSALHES

<http://www.takashimurakami.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

JOANA VASCONCELOS



“CONTAMINAÇÃO” (PALAZZO GRASSI, VENEZA. PINACOTECA DO ESTADO, SÃO PAULO. MUSEU BERARDO/CCB, LISBOA)

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

JOHN ISAACS



“UNTITLED (OSTRICH)”



“BAD MIRACLE”



“UNTITLED (WHAT MAKES CERTAIN)”

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

JAKE AND DINOS CHAPMAN



“CHAPMAN FAMILY COLLECTION”

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

MILLET



“AS RESPIGADORAS” (1857)

BANKSY



“THE GLEANERS” (2009)

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

BANKSY



<http://www.banksy.co.uk/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

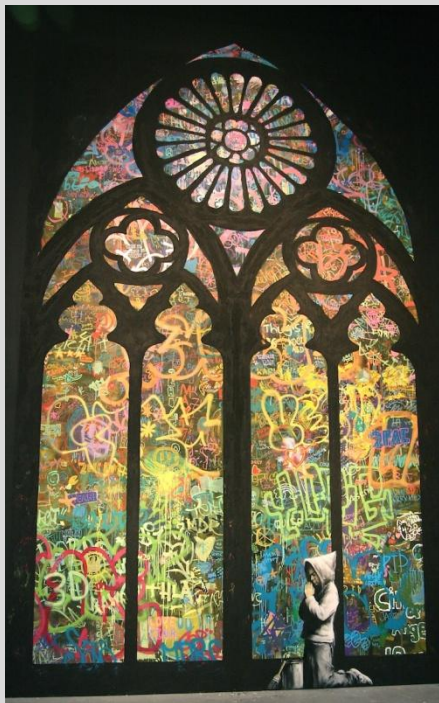
BANKSY



<http://www.banksy.co.uk/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

BANKSY



<http://www.banksy.co.uk/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

BLEK LE RAT



<http://bleklerat.free.fr/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

BLEK LE RAT



**“art must serve
a cause, not
militant cause,
or political..
but a social cause.”**

- BLEK LE RAT



<http://bleklerat.free.fr/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

JR

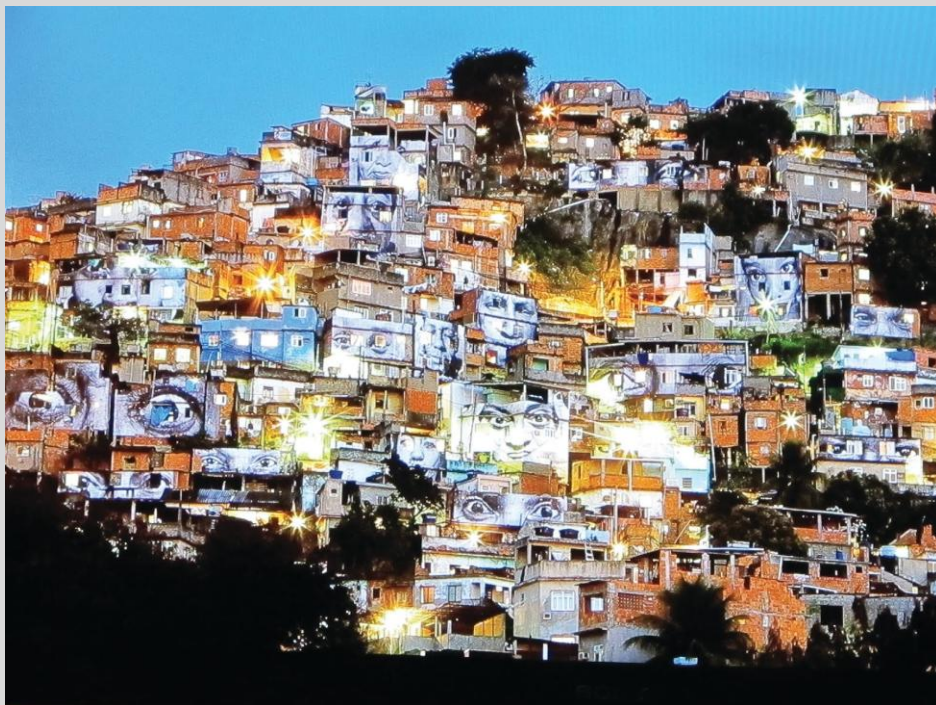


“WOMEN ARE HEROES” (KIBERA)

<http://jr-art.net/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

JR



“WOMAN ARE HEROES” (RIO DE JANEIRO)

<http://jr-art.net/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

JR



“FACE TO FACE” (muro da Cisjordânia)

<http://jr-art.net/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

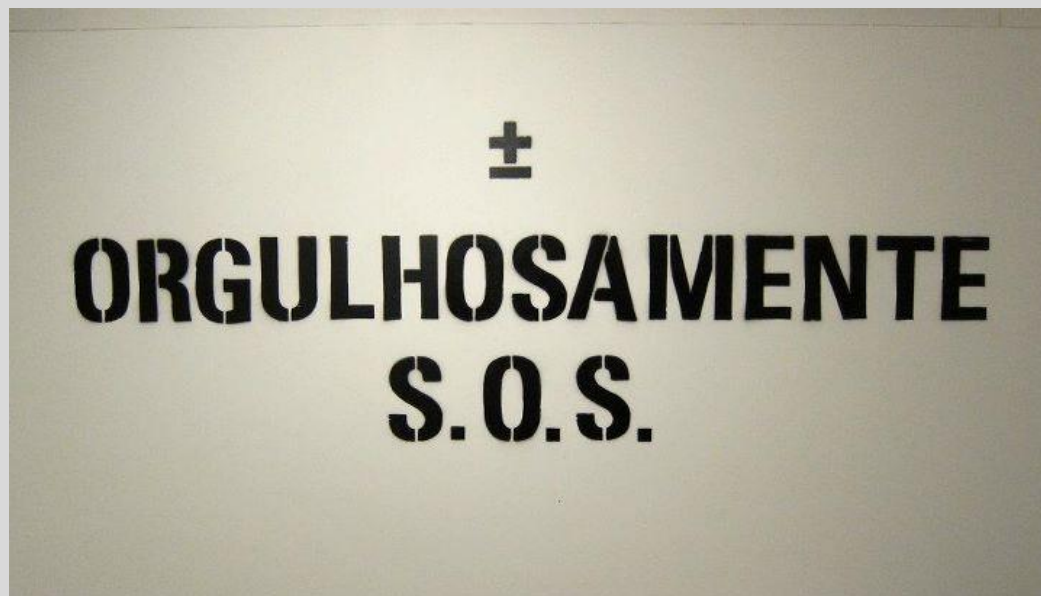
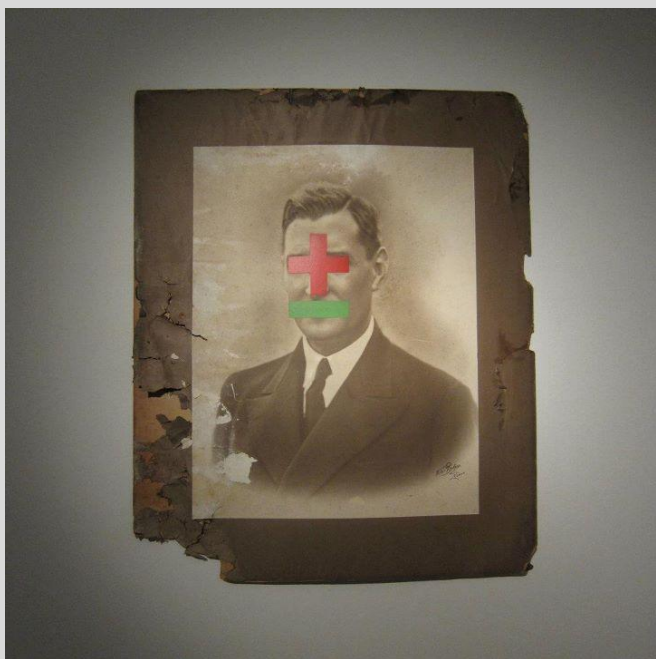
MAISMENOS



<http://maismenos.net/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

MAISMENOS



<http://maismenos.net/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

MAISMENOS



<http://maismenos.net/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

ADRES



“SENHOR DO ADEUS”



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

ADRES



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

ADRES



“SACOS AZUIS”

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

CODEX INFERNO



ZEVS



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA

OFICINA DE ARTES

TURMA 1206



“PLACAS TOPONÍMICAS” (Largo do Mompilher, Porto)

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

OS GÉMEOS



<http://osgemeos.com.br/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

OS GÊMEOS



<http://osgemeos.com.br/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

BLU



<http://blublu.org/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

NORMEZ



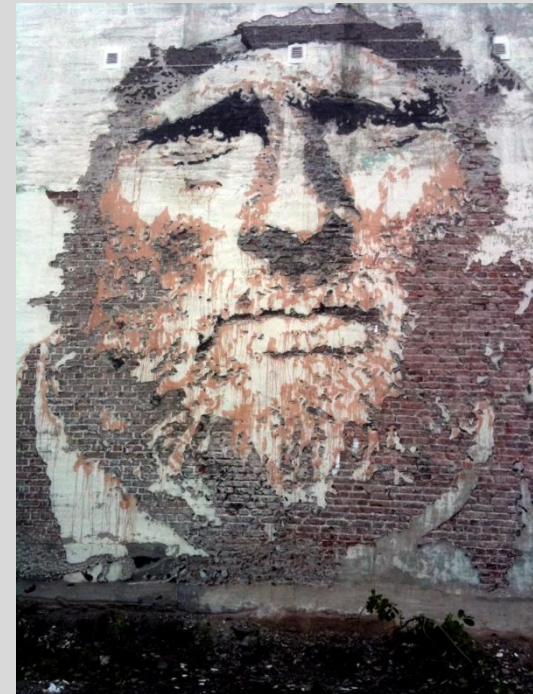
ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

MISO



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

VHILS



<http://alexandrefarto.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

KELLY GOELLER



“PIXEL POUR “

Johan Thörnqvist



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

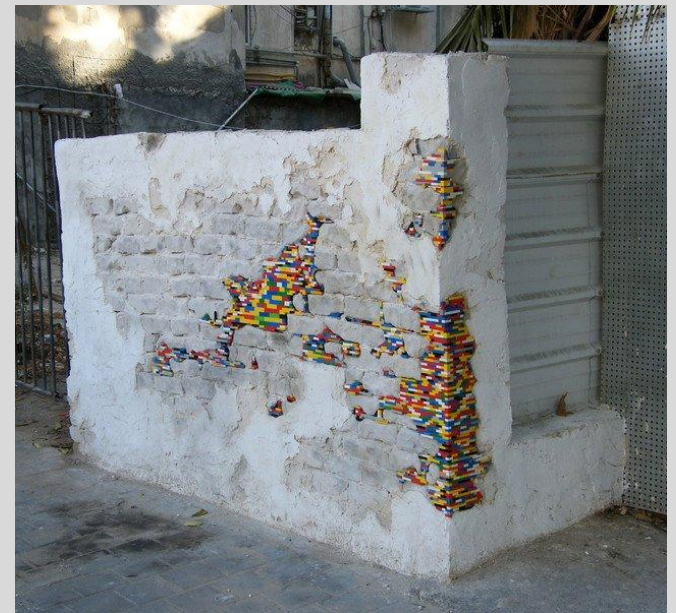
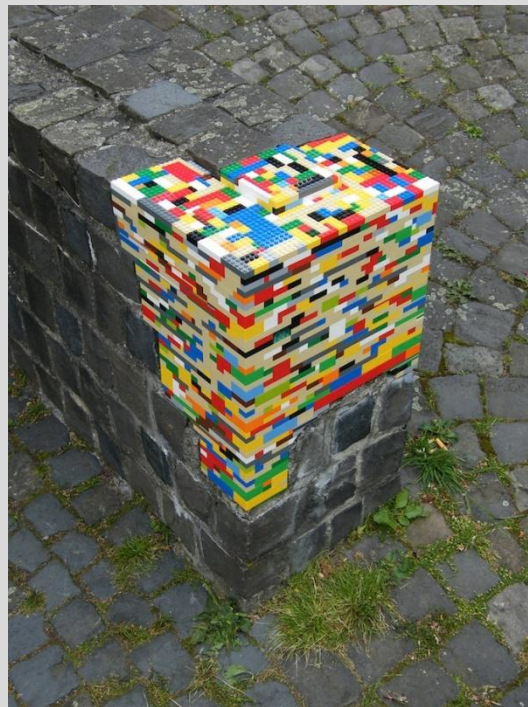
EVOL



“MINIBUILDINGS”

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

JAN VORMANN



<http://www.janvormann.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

YARN BOMBING



“GUERRILLA CROCHET”



<http://yarnbombing.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

MARK JERKINS



<http://xmarkjenkinsx.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

SLINKACHU

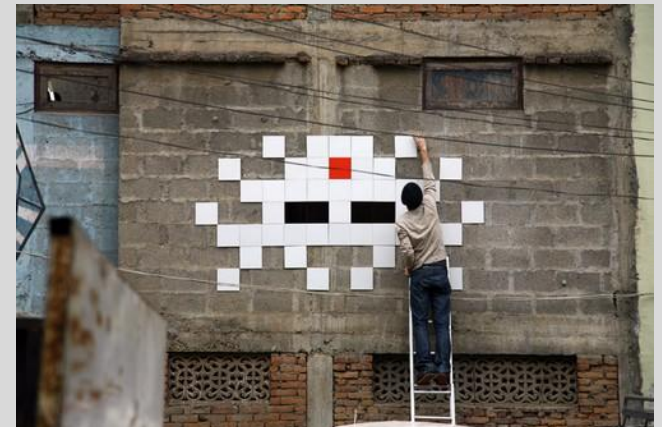


“LITTLE PEOPLE”

<http://slinkachu.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

SPACE INVADER



<http://www.space-invaders.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

BOA MISTURA

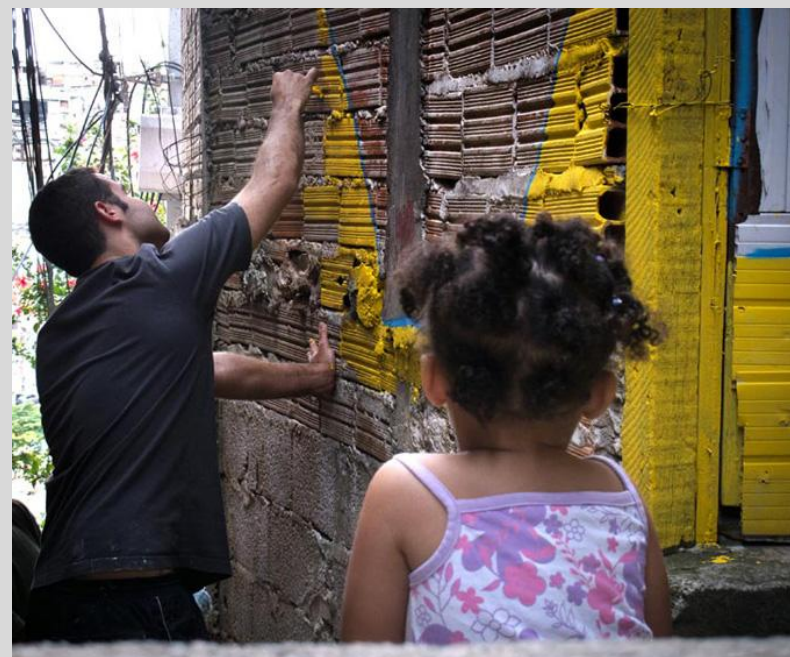
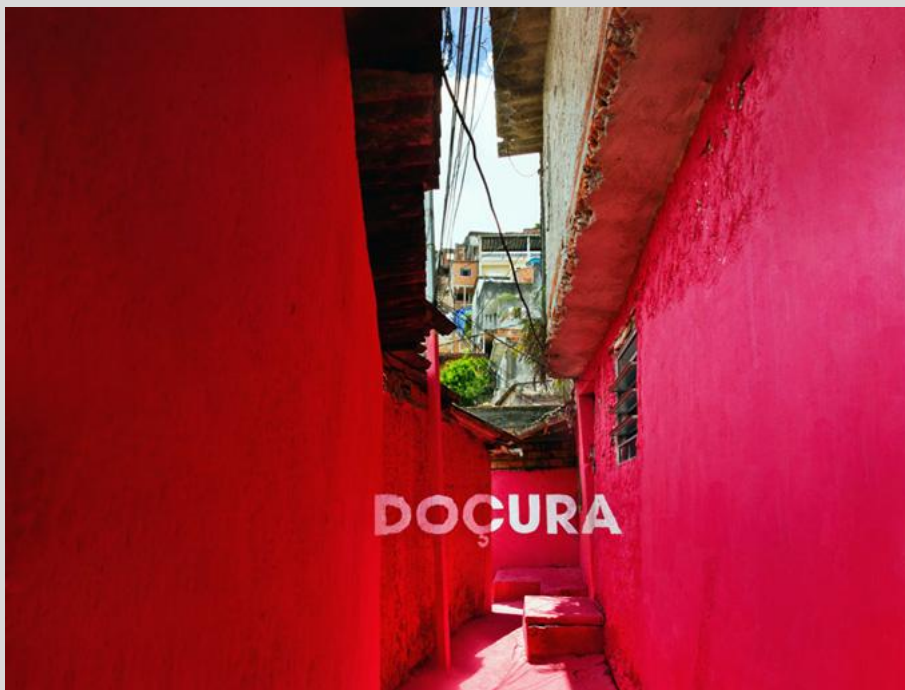


“LUZ NAS VIELAS” (SÃO PAULO, 2012)

<http://www.boamistura.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

BOA MISTURA



“LUZ NAS VIELAS” (SÃO PAULO, 2012)

<http://www.boamistura.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

BOA MISTURA

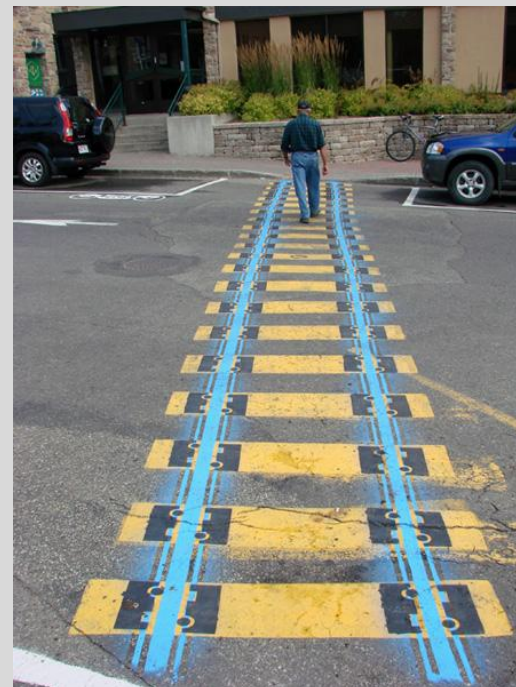


“LUZ NAS VIELAS” (SÃO PAULO, 2012)

<http://www.boamistura.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

PETER GIBSON (ROADSWORTH)

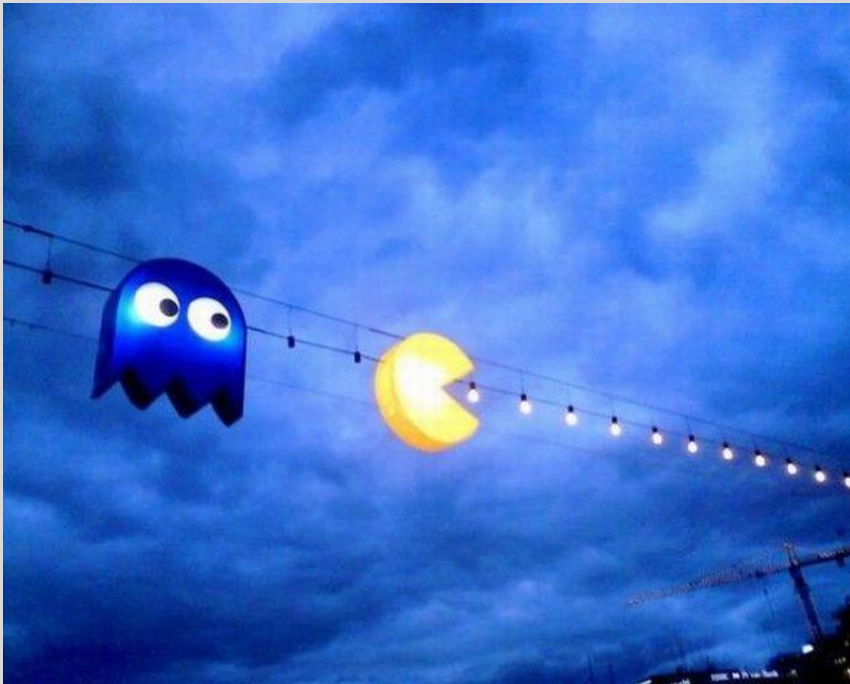


“UNPLUGGED”

<http://roadsworth.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

BENEDETTO BUFALINO AND BENEDICT DESEILLE



“PAC MAN LIGHT INSTALLATION FOR THE FESTIVAL OF TREES AND LIGHTS” (GENEBRA)

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

SPENSE



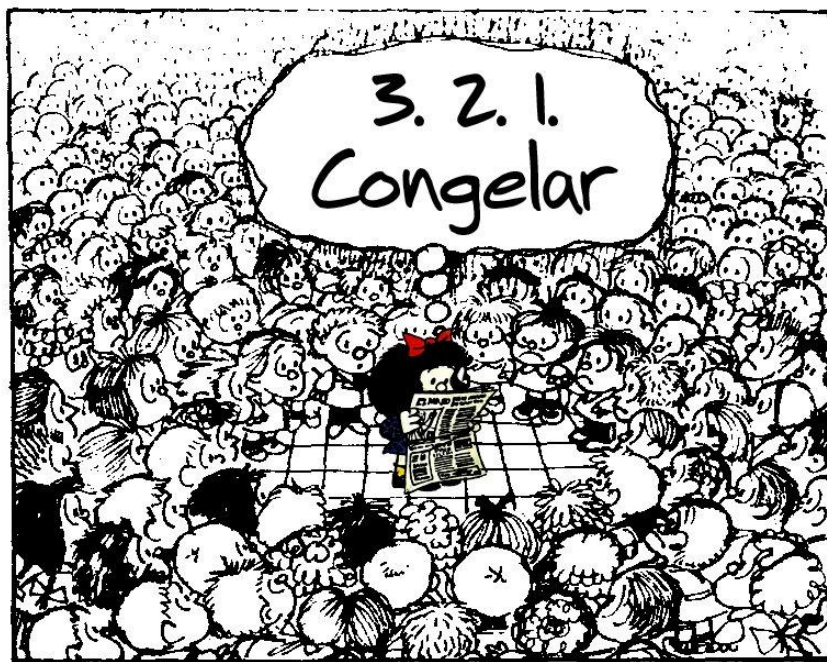
“UMBRELLA TREE FOR A RAINY DAY”

ERIK RAVELO



“THE CHRIST OF HAVANA”

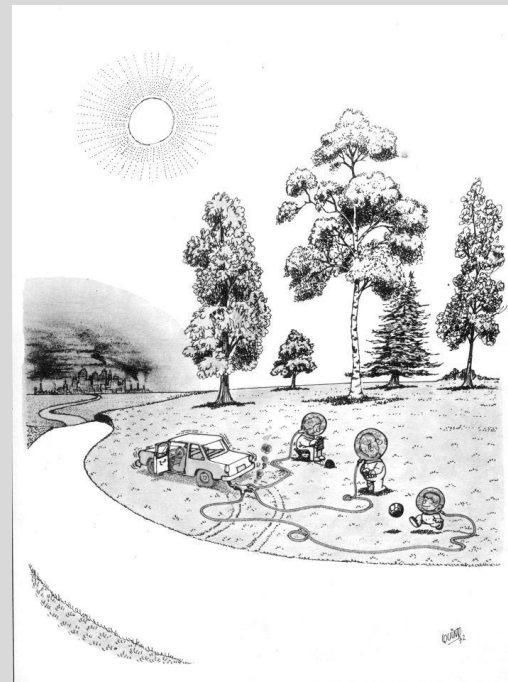
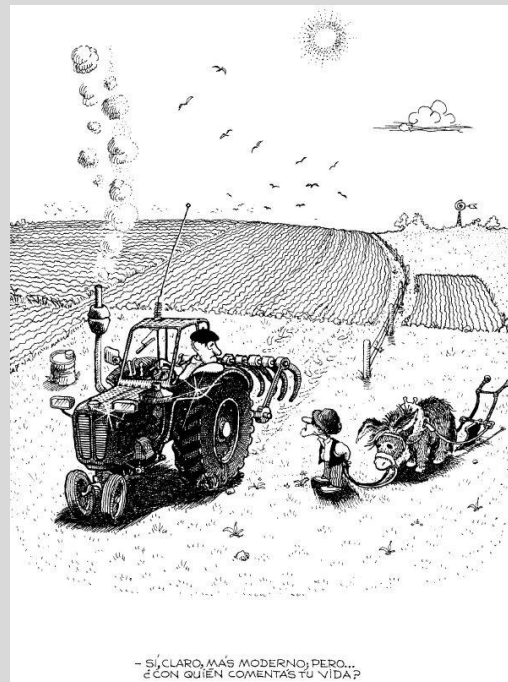
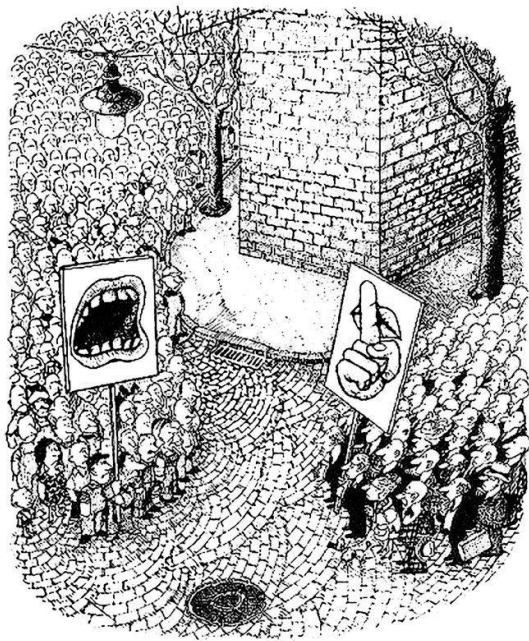
QUINO



"MAFALDA"

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

QUINO



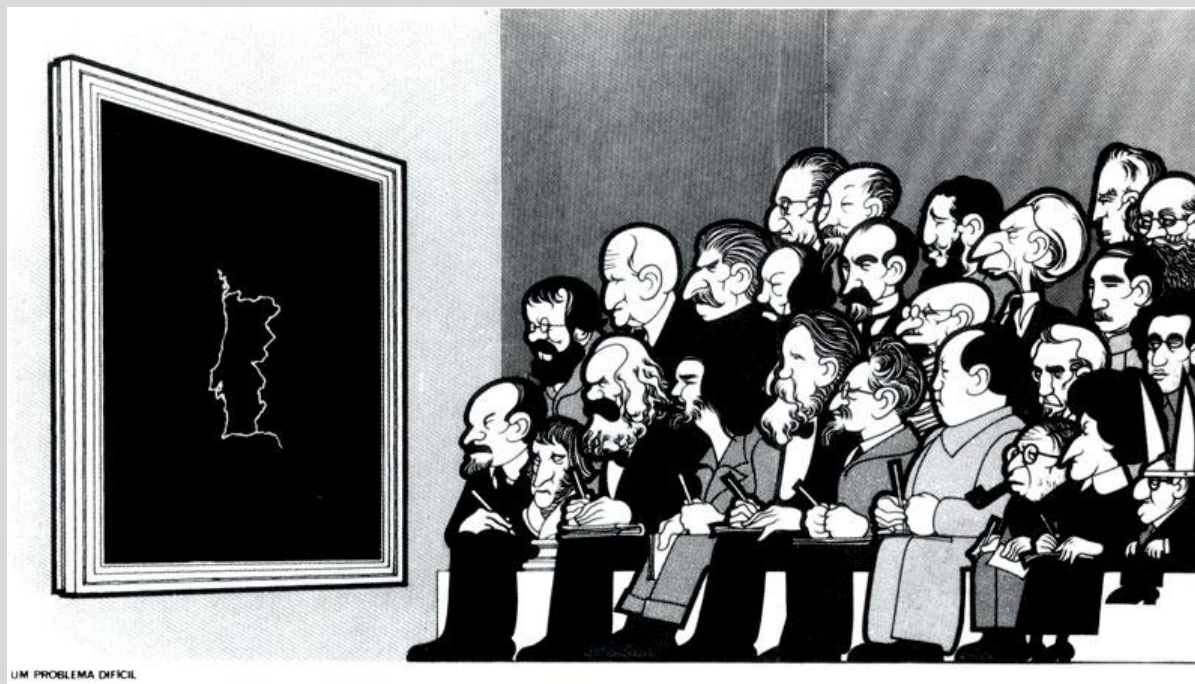
ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

JOÃO ABEL MANTA



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

JOÃO ABEL MANTA



“UM PROBLEMA DÍFICIL”

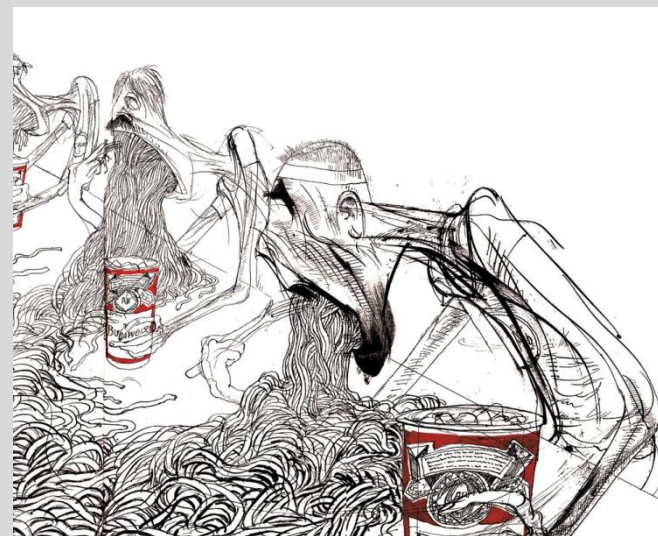
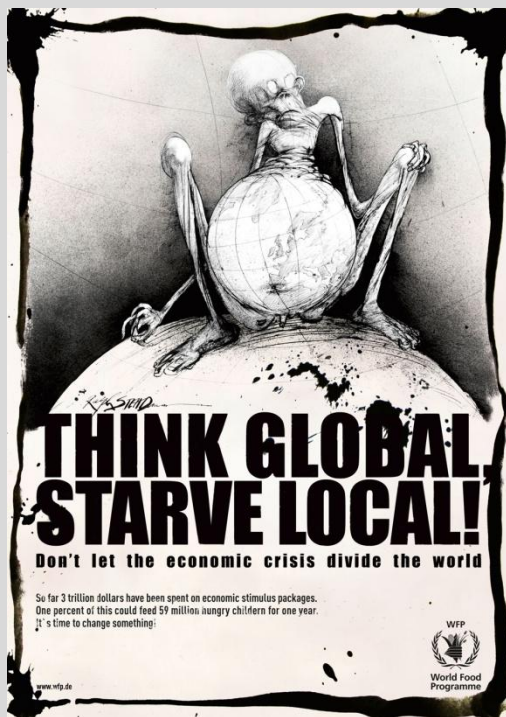
ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

JOÃO ABEL MANTA



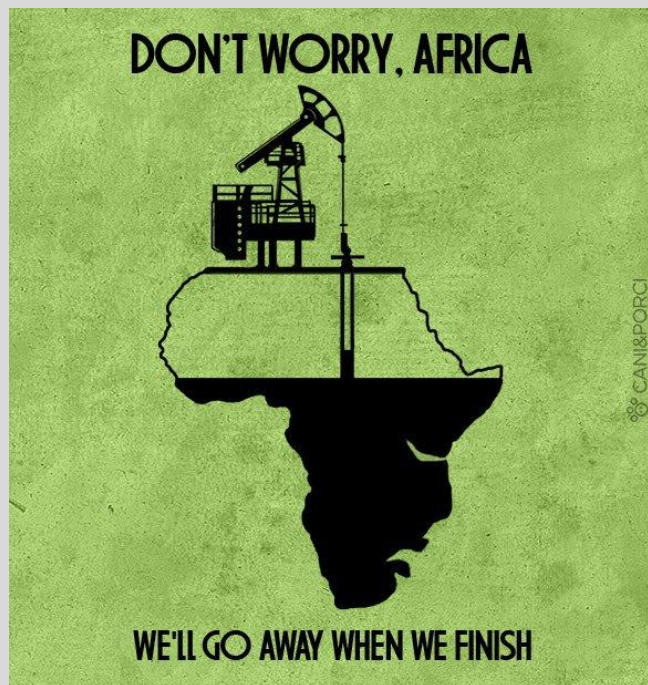
ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

RALPH STEADMAN

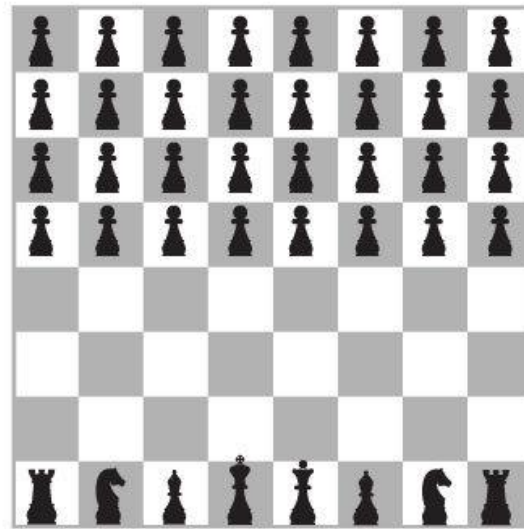


<http://www.ralphsteadman.com/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206



REVOLUCIÓN



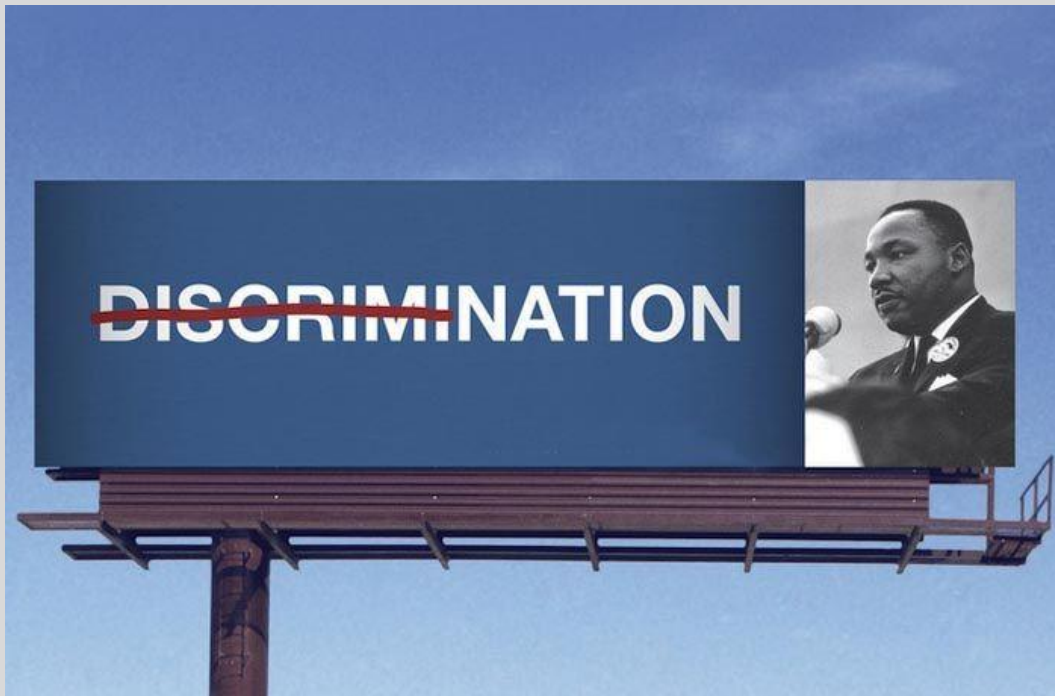
ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206



**AFRAID TO TRIM
SENSITIVE NOSE HAIR**

With thousands of sensory nerve fibers in the nostrils, trimming nose hair can be as risky as cutting live wires. We used billboards around actual electric wires and poles to amusingly yet convincingly dramatize the need for the Panasonic nose hair trimmer's 'safety cutting system'.



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

EMILLY PILOTON



“HIPPOROLLERS” PROJECT H

<http://www.projecthdesign.org/>

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206



“THE OLD SHOE TREE OF NEVADA”

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

TODAS AS IMAGENS FORAM RETIRADAS DA INTERNET A PARTIR DE PESQUISAS REALIZADAS NO GOOGLE

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

PENSAR GLOBAL, AGIR LOCAL.

TRABALHOS
SINOPSES

2011/2012



Nos dias de hoje a crise mundial é algo que não nos deixa indiferente. Como nos sentimos face a esta problemática? As expressões da amargura, do desespero e da tristeza falam por si. Mas também há quem encare este problema com sentido de humor.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

FEIÇÕES DA CRISE

Esse Experimental - Fotografias Finais



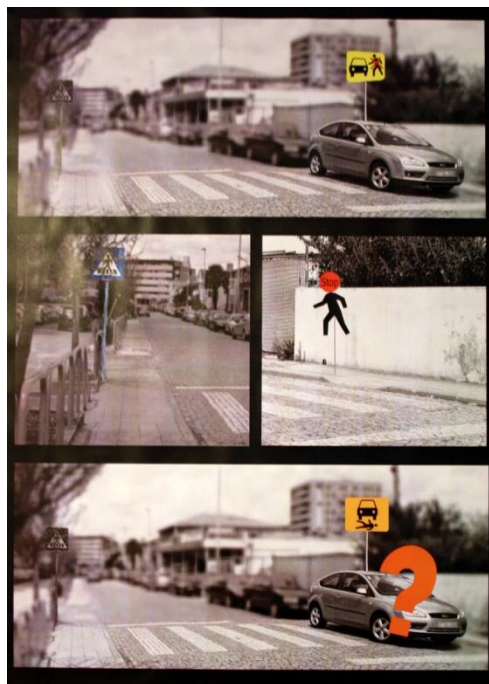
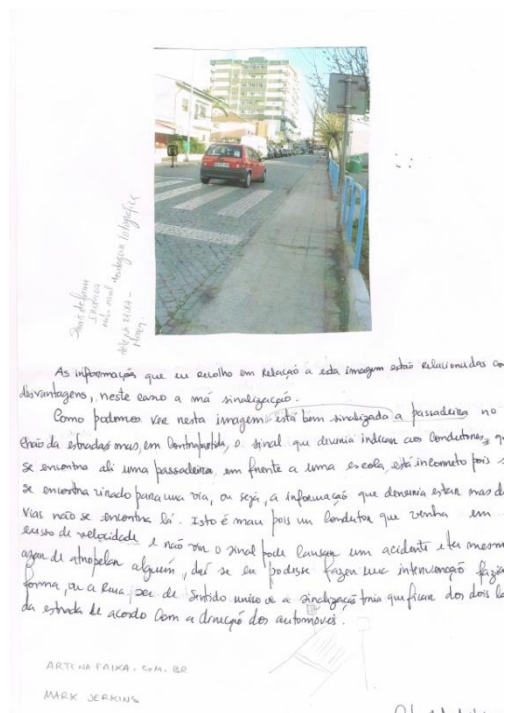
1- (Boy?) Como Ligar-me a Lisboa?
2- Lisboa



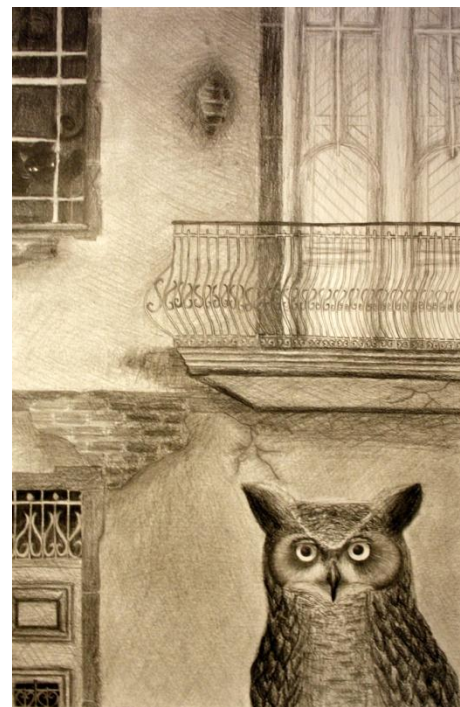
1- Fazer duto pelo processo fotográfico
2- Nome da pessoa em questão

...Lisboa

MÁ SINALIZAÇÃO



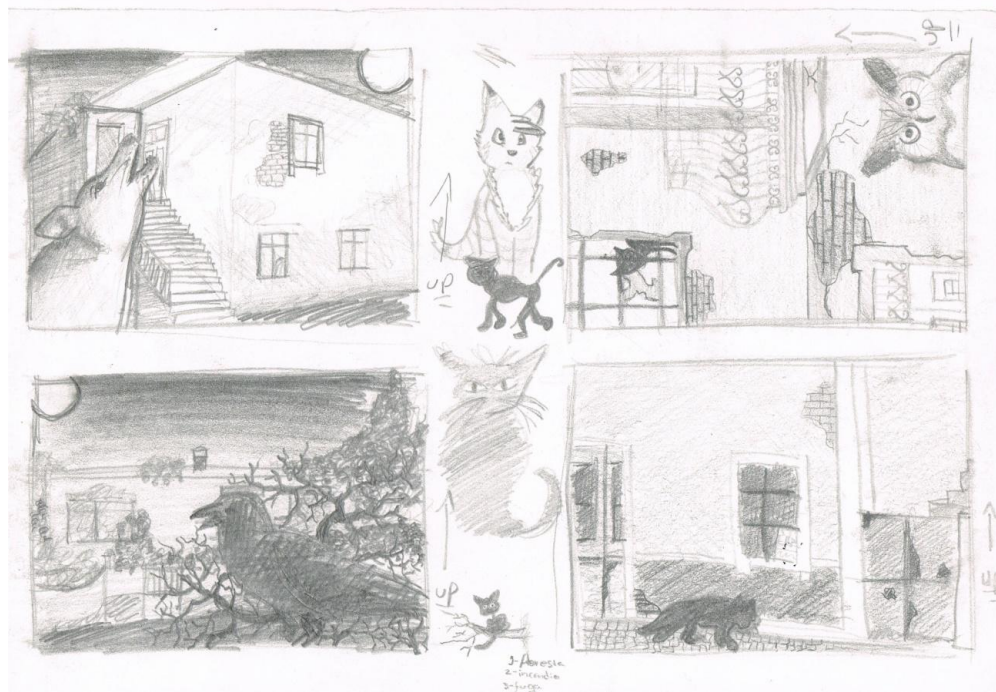
A população desrespeita as regras de trânsito, ignorando frequentemente a sinalética existente. Esta também nem sempre é colocada da forma mais eficaz. Proponho, com ironia e humor, nova sinalização para as passeadeiras.



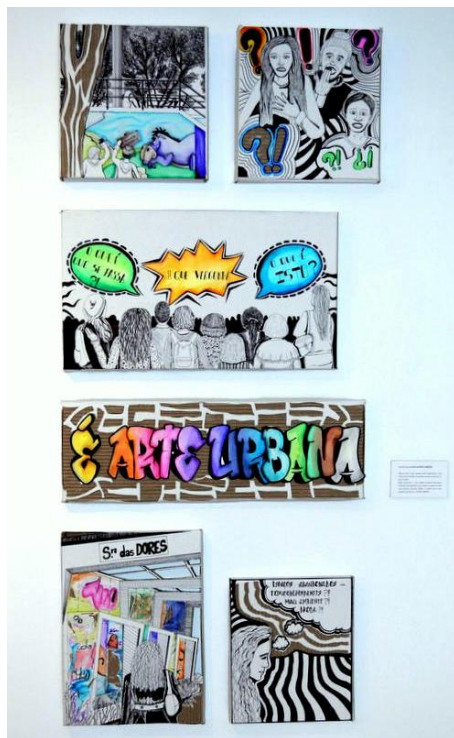
A Trofa é uma bela cidade, contudo, tem a presença de um lado negro, o abandono de residências que lhe conferem um ar sinistro e desolado.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

CHORO URBANO



O VALOR DA ARTE URBANA



Hoje em dia, é vulgar existirem locais abandonados, e até mesmo locais acessíveis à sociedade, que são invadidos com a arte do graffiti. Neste pressuposto, o meu trabalho consiste numa banda desenhada que representa alguns lugares da cidade da Trofa onde podemos encontrar graffiti. O graffiti não é uma poluição visual mas sim, uma ARTE URBANA.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

O VALOR DA ARTE URBANA



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

MEMÓRIAS RENOVADAS



Confronto de fotografias do passado e do presente, com uma pequena passagem do que lá se viveu, e do que se vive agora.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

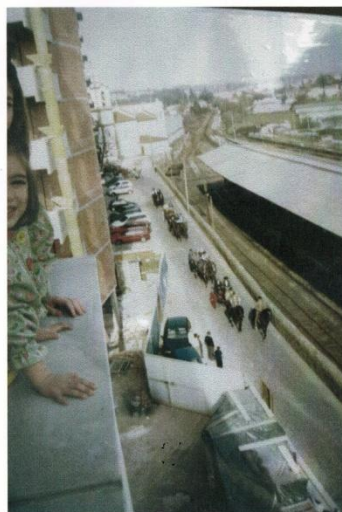
MEMÓRIAS NA TROFA



Apesar de não ser uma cidade de grande dimensão, a Trofa não deixa de possuir riquezas nas tradições, nos marcos históricos e, como não poderia deixar de ser, nos contrastes. Através das fotos de família e de uma visão pessoal, elaborei um retrato das gerações trofenses e dos sítios que lhes foram importantes, como parte integrante da comunidade.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

MEMÓRIAS NA TROFA



Esta foto é do parque infantil do Parque de Nossa Senhora do Douro na Trofa. Escolhi-a porque, quando era criança, era um lugar que gostava de frequentar, com o acréscimo de se situar no centro da Trofa. É um sítio



importante, na minha opinião, uma vez que possibilita que crianças possam brincar fora de casa, com outras crianças, e assim formar memórias que as farão sentir mais parte da Trofa. É a sociedade da solidão, e a única intervenção que faria no local é

o restauro das infraestruturas já existentes e mais infraestruturas onde os adultos também pudessem comer.

Esta imagem traz-me memórias de infância e representa em parte o que a Trofa foi para mim, numa altura em que foram realizadas muitas infraestruturas privadas. Estes espaços são da maior importância, uma vez que, devido à localização, ficam disponíveis nas festas e exposições feitas no parque formando laços e memórias ligados à Trofa. Isso demonstra o quão importante é a localização destes espaços para serem de fácil acesso. Não vale a pena construir um espaço muito privado para os jovens se, no entanto, não podem acessá-lo facilmente. A descentralização da vida é um ponto negativo na medida que se desaproxima da presença da terra, onde tudo acontece.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA

OFICINA DE ARTES

TURMA 1206

ESPÉCIES DA TROFA



Apesar de nem toda a população saber, existem animais não muito comuns, no nosso concelho, a desaparecer. Qual será a causa? Porque não cuidamos deles, na medida do possível, olhando-os como algo a estimar e não a temer?

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

ESPÉCIES DA TROFA



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

POLUIÇÃO



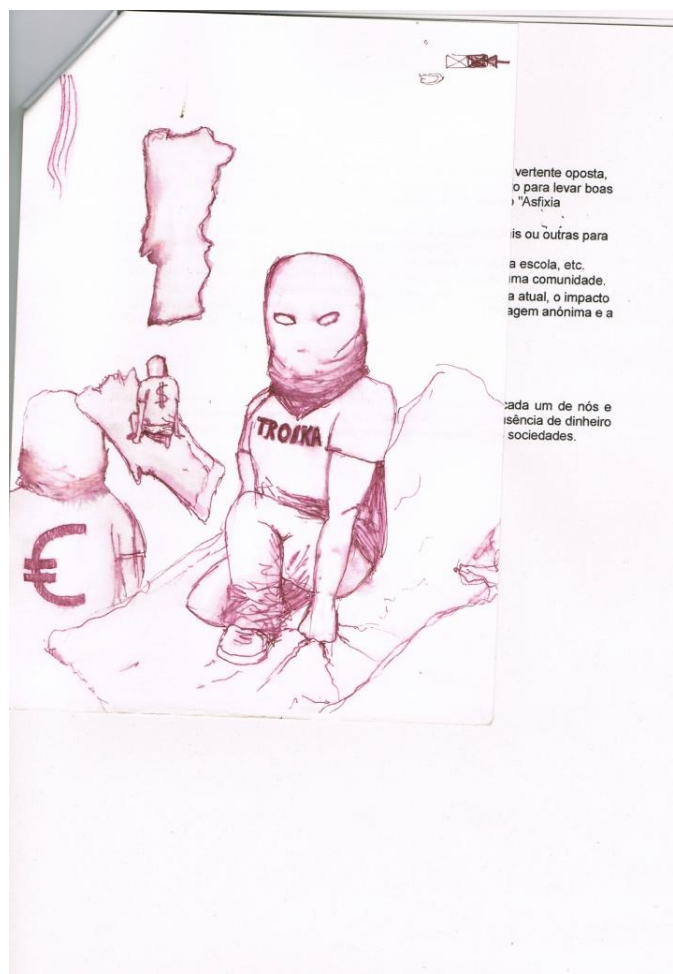
Procuro mostrar que a poluição é um dos maiores fatores da degradação mundial, que coloca em risco a vida no planeta.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

ASFIXIA MONETÁRIA



A asfixia financeira é um tema atual, presente no quotidiano de cada um de nós. Neste projeto pretendo caracterizar e sensibilizar para o facto da ausência de dinheiro ser um impedimento para o desenvolvimento das sociedades.



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA

OFICINA DE ARTES

TURMA 1206

EDIFÍCIOS CHAVE



Retrato a cidade onde nasci, vivo, e com a qual me identifico. Os edifícios que selecionei fazem parte do meu reconhecimento da metrópole.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

O ESQUECIMENTO LEVA À DEGRADAÇÃO



A evolução dos tempos modernos leva ao esquecimento dos tempos antigos. O novo torna o velho uma simples e degradada memória.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

O ESQUECIMENTO LEVA À DEGRADAÇÃO



■ - Estação de comboio Antiga (e linha de comboio)

A (MÁ) EVOLUÇÃO DOS TEMPOS



Um cidadão dos tempos modernos não tem tempo para “andar de loja em loja”, preferindo comprar em grandes superfícies abdicando, assim, do atendimento mais personalizado proporcionado pela loja tradicional.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

ENQUANTO SE PASSEIA



Descuidos na disposição e construção de infraestruturas, ao mesmo tempo que criam situações insólitas, condicionam a circulação dos peões. Intervir a partir da sugestão deste tipo de situações, permite a elaboração de críticas que são também um chamar de atenção.

CONFRONTO DE GERAÇÕES



O confronto de gerações numa “discussão” entre um jovem, que se identifica com o meio urbano, e um idoso que, pelo contrário, aprecia o meio rural.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

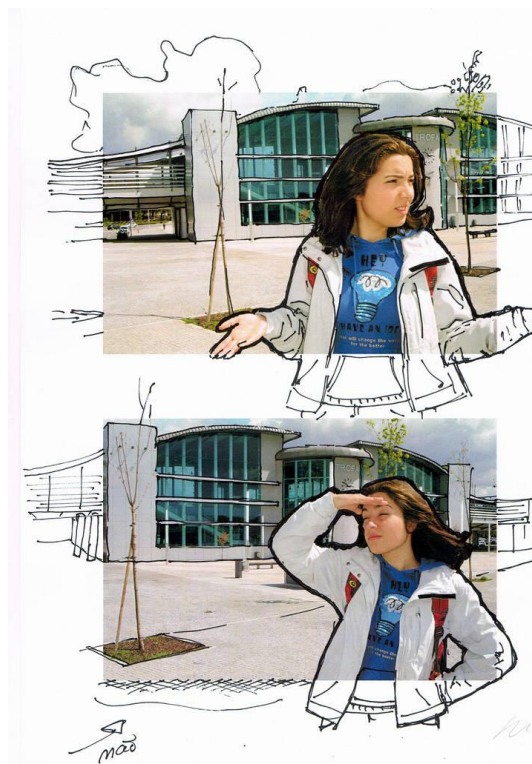
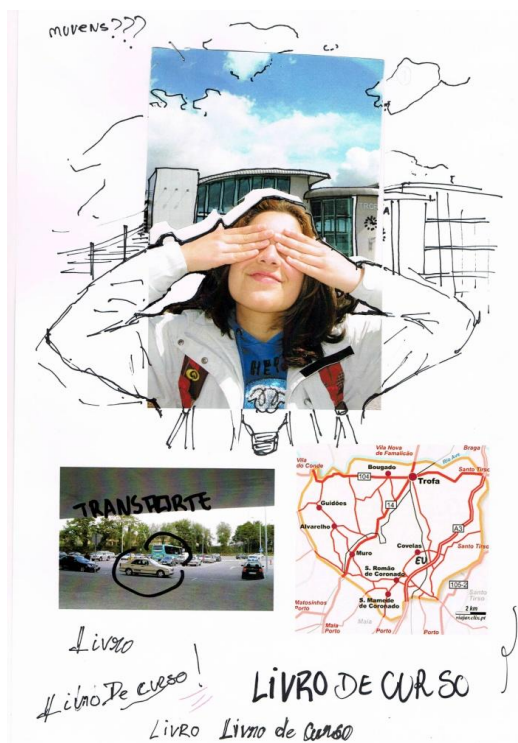
E AGORA? PARA ONDE VOU?



O ponto de partida, do meu trabalho, foi a estação nova da Trofa. A sensação que tenho, quando passo por lá, é que existe pouca coisa em redor. É um sítio em mudança, em construção. A partir de fotografias minhas, questiono o meu percurso e os possíveis caminhos do meu futuro.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

E AGORA? PARA ONDE VOU?



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

PENSAR GLOBAL, AGIR LOCAL.

INSTANTES

2011/2012

ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

INSTANTES



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

INSTANTES



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

INSTANTES



ESCOLA SECUNDÁRIA DA TROFA
OFICINA DE ARTES
TURMA 1206

INSTANTES



alunos de artes

escola secundária da Trofa - turma 1206

exposição coletiva

Pensar Global, Aagir Local

05a28maio
casa da cultura da trofa

trofa
CÂMARA MUNICIPAL



Pensar global, agir local.

Um olhar crítico
sobre o mundo a partir
da identidade que
nos envolve.

Diariamente, da atual conjuntura, emergem constrangimentos em nome da produção e da dinamização económica. Não é segredo que vivemos tempos conturbados caracterizados pela produção desmesurada, pelo consumo em massa, e pela distribuição desequilibrada de recursos e bens essenciais.

A sociedade contemporânea, cada vez mais globalizada, nem sempre se acautela os interesses efetivos de populações, onde as peculiaridades territoriais, o tal pitoresco a que apelidamos de identidade ou tradição, aclama por atenção diferenciada.

Acreditando no desenvolvimento de uma consciência crítica através das potencialidades das artes visuais, o tema escolhido incita a uma forma de vida em comunidade, manifestando-se através de possibilidades que articulam os valores locais à consciência de um mundo metamorfoseado em aldeia global.

Alunos do 12º ano, curso científico humanístico de artes visuais
no âmbito das disciplinas de Oficina de Artes e Multimédia B

Ana Maciel | Ana Magalhães | Rafaela Neves | Cátia
Andrade | Cristina Cardoso | Ema Silva | Flávia Cardoso |
João Sousa | José Maia | Mariana Morais | Raquel
Marques | Rui Teixeira | Sofia Cruz | Tiago Ferreira |
Vanessa Oliveira